



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Célia Maria Alves de Sousa

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e da Língua Estrangeira (variante de Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Título da Dissertação

**Trabalho Cooperativo- (variedade de) dinâmicas de grupo
na aula de ELE**

Ano

2014

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientador: Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e da
Língua Estrangeira (variante de Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Secundário

Título da Dissertação
**Trabalho Cooperativo- (variedade de) dinâmicas de grupo
na aula de ELE**

Célia Maria Alves de Sousa

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
Coorientador: Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

julho de 2014

Aos meus três filhotes (Pedro, Martim e Lourenço) cujos nascimentos e primeiros passos ocorreram no decurso do ciclo formativo que agora se metamorfoseia...

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento sincero a todos quantos comigo se cruzaram nesta caminhada e me alimentaram a força nos momentos de fraqueza para a conseguir levar a bom porto:

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León pela turbulência que conseguiu provocar no meu calcinado comodismo teórico-didático, pela sua orientação e compreensão;

Aos meus professores da FLUP, nomeadamente à Dr.^a Pilar Nicolás e à Dr.^a Mónica Lorenzo pelo incentivo e pelo exemplo de profissionalismo e de paixão pela arte de ensinar;

À Dr.^a Mirta dos Santos pelas sábias orientações oferecidas aquando da supervisão das aulas regidas;

À Dr.^a Cristina Bessa, pelo humanismo e flexibilidade louváveis que me dedicou aquando da orientação do estágio profissional, atendendo ao meu estado avançado de gravidez e posterior parto;

Ao meu marido, pelo incentivo, perseverança e companheirismo que me tem oferecido ao longo desta caminhada conjunta;

Aos meus pais e sogros, sustentáculos de mais uma aventura pessoal e familiar, sempre presentes, principalmente nos momentos de mais exigência e de menos disponibilidade pessoal para os meus filhos;

Às amigas Amélia Carvalho e Montserrat Álvarez, pelo exemplo de altruísmo e pela amizade gratuita.

A todos, o meu bem-hajam!

(...) De las personas se espera que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que haya aprendido. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo.

(Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006:7)

RESUMO

À luz da vigente Lei de Bases do Sistema Educativo Português – LBSEP (2005), os princípios organizativos da ação da Escola deverão incidir sobre a preparação holística, a maturação da personalidade de cada indivíduo e a aquisição de conhecimentos formais e procedimentais (no que concerne principalmente à responsabilidade, à autonomia, à solidariedade e à cooperação à escala internacional, ao “espírito crítico democrático e pluralista”, ao respeito pelas ideias de outrem e à abertura ao diálogo), no sentido de potenciar o desenvolvimento de “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos vínculos familiares, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (LBSEP, art.3, cap.I). Despertos para essa complexa missão pedagógica, pretendemos contribuir para a urgente reflexão sobre a eficácia das metodologias de ensino-aprendizagem, defendendo a pertinência da implementação do Trabalho Cooperativo em contexto educativo, nomeadamente no que concerne à salvaguarda e potencialização da diversidade e da heterogeneidade do público estudantil, além da otimização do treino das competências sociais, comunicativas e cognitivas, tão necessárias ao desempenho do aluno - indivíduo (perspetivado de forma holística, enquanto agente social, aprendiz autónomo e falante intercultural) no mundo globalizado e competitivo. A finalidade do presente trabalho é partilhar o resultado de uma modesta investigação sobre o tema (quer no que concerne aos pressupostos teóricos que alicerçam a opção metodológica supramencionada, quer em termos de propostas práticas de dinâmicas de grupo promovidas em contexto real de aprendizagem, no decurso do ano de estágio profissional) assente em três questões geradoras: 1) quais os principais fundamentos teóricos que sustentam uma maior adequação do trabalho cooperativo às exigências do atual modelo de Escola plural e de Sociedade globalizada, quando comparado com os que influem nos processos de aprendizagem Individualista e Competitiva?; 2) a que linhas orientadoras e a que componentes se deverá atender para conseguir, com êxito, implementar o trabalho cooperativo (TC) na aula de idiomas?; 3) é possível implementar dinâmicas pontuais de trabalho cooperativo em turmas do ensino secundário sem essa rotina e nas quais a convivência professora estagiária-aluno seja esporádica e pouco aprofundada? A par da atualização teórica, procedeu-se à implementação prática de algumas dinâmicas de trabalho em grupos cooperativos, em quatro turmas do ensino secundário (três do ensino regular e uma do profissional) da Escola Secundária de Paços de Ferreira, inspiradas nas dinâmicas cooperativas consultadas, com especial relevo: da *Co-op-Co-op*, de Spencer Kagan; da *Controvérsia Académica* e da proposta denominada *Parejas de escritura y edición cooperativas*, veiculadas pelos irmãos Johnson; da técnica dos *GI-Grupos de Investigación*, de Sharan.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Interdependência, Heterogeneidade, Dinâmicas de Grupo.

ABSTRACT

Having in mind the current Portuguese General Law of Education (PGLE; 2005), the organizing principles of School action should focus on the holistic preparation and personality maturity of each individual and the acquisition of formal and procedural knowledge (particularly in what concerns responsibility, autonomy, solidarity and cooperation at international level, “democratic and pluralistic critical spirit”, the respect for other people’s ideas and openness to dialogue), in order to potentiate the development of “positive attitudes and habits of relationship and cooperation, both in terms of family ties and in the conscientious and responsible intervention in the surrounding reality” (PGLE, art.3, chapter I). Aware of this complex pedagogic mission, this paper aims at contributing to the urgent reflection on the efficacy of the teaching-learning methodologies, defending the relevance of the implementation of cooperative work in the educational context, namely in relation to safeguarding and enhancing student’s diversity and heterogeneity, along with the optimization of social, communicative and cognitive competences, that are so vital to the student-individual performance (in a holistic perspective, considered as a social agent, autonomous learner and intercultural speaker) in a globalized and competitive world. Its aim is to show the result of a modest investigation made about the theme (both in what concerns the theoretical basis that support the above mentioned methodological perspective, and in terms of practical proposals of group dynamics promoted in real learning context, during the traineeship year) and based in three generating questions: 1) which are the main fundamental theoretical principles that support a greater adaption of cooperative work to the demands of the current model of a plural School and a globalized society, when compared with those which influence the individual and competitive learning processes?; 2) which guidelines and which components should one follow to successfully implement cooperative work (CW) in a language class?; 3) is it possible to implement sporadic cooperative work dynamics in secondary school classes without that routine and when the relation teacher-student is sporadic and superficial? Along with the literature review, we have undertaken a practical implementation of some of the cooperative group work dynamics, in four classes (three from regular teaching and one from the vocational area) in the secondary school of Paços de Ferreira, inspired in the cooperative dynamics here analyzed, with special emphasis in: *Co-op-Co-op*, from Spencer Kagan; from *Academic Controversy* and the so-called proposal *Cooperative Writing and Edition Groups*, from the Johnson brothers; *GI-Investigation Groups*, from Sharan.

Keywords: Cooperative Learning, Interdependence, Heterogeneity, Group Dynamics.

RESUMEN

Algunos de los principales principios organizativos de la acción de la Escuela, conforme la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués en vigor (LBSEP (2005), se relacionan: a) con la preparación holística y la madurez de la personalidad de cada individuo; b) con la adquisición de conocimientos formales y procedimentales (en lo que respecta principalmente a la responsabilidad, autonomía, solidaridad y cooperación a escala internacional, al “espíritu crítico democrático y pluralista”, al respeto por las ideas de los demás y a la abertura al diálogo), en el sentido de potenciar el desarrollo de “actitudes y hábitos positivos de relación y cooperación, tanto en el ámbito de sus vínculos familiares, como en el de la intervención consciente y responsable en la realidad circundante” (LBSEP, art.3, cap. I). Atentos a esta compleja misión pedagógica, pretendemos contribuir a una reflexión urgente sobre la eficacia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, defendiendo la pertinencia de la implementación del Trabajo Cooperativo en contexto educativo, especialmente cuando pretendemos salvaguardar y potenciar la diversidad y la heterogeneidad del público estudiantil, además de optimizar la práctica de las competencias sociales, comunicativas y cognitivas, tan necesarias para el desempeño del alumno - individuo (considerado de forma holística, como agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural) en el mundo globalizado y competitivo, en el que vivimos. La finalidad de este trabajo es compartir el resultado de una modesta investigación sobre el tema (tanto lo que hace referencia a los presupuestos teóricos que fundamentan la opción metodológica anteriormente mencionada, como a las propuestas prácticas de dinámica de grupo promovidas en contexto real de aprendizaje, durante el año de prácticas) cuya base radica en: 1) conocer cuáles son (serían/serán) los principales fundamentos teóricos que sustentan una mayor adecuación del trabajo cooperativo a las exigencias del actual modelo de Escuela plural y de Sociedad globalizada, si lo comparamos con los que influyen los procesos de aprendizaje individualista y competitiva; 2) descubrir las líneas orientadoras y qué componentes debemos atender para conseguir, con éxito, implementar el trabajo cooperativo (TC) en la clase de lengua extranjera; 3) averiguar si es posible implementar dinámicas puntuales de trabajo cooperativo en la enseñanza secundaria sin dicha rutina, teniendo en cuenta que la convivencia de la profesora en prácticas con los alumnos fue esporádica y poco profunda. Simultáneamente a la actualización teórica, se implementaron prácticas de algunas dinámicas de trabajo en grupos cooperativos, en cuatro clases pertenecientes a la enseñanza secundaria (tres de la enseñanza regular y una de la profesional) de la Escola *Secundária de Paços de Ferreira*, inspiradas en las dinámicas cooperativas consultadas, especialmente: la *Co-op-Co-op*, de Spencer Kagan; la *Controvérsia Académica* y la propuesta denominada *Parejas de escritura y edición cooperativas*, vehiculadas por los hermanos Johnson; la técnica de los *GI-Grupos de Investigación*, de Sharan.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Interdependencia, Heterogeneidad, Dinámicas de Grupo.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
EPÍGRAFE	VII
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
RESUMEN.....	IX
SUMÁRIO	X
INDICE DE FIGURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
a) Abordagem diacrónica da aprendizagem cooperativa no contexto educativo	1
b) Contextualização do estudo	2
c) Objetivo do estudo	4
d) Questões geradoras	5
e) Constrangimentos do estudo de campo	5
f) Organização do trabalho de investigação	5
CAPÍTULO I – TRABALHO COOPERATIVO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. Fundamentos teóricos que sustentam a adequação do trabalho cooperativo ao ensino-aprendizagem	11
1.a) Princípios da aprendizagem tradicional.....	12
1.b) Principais postulados teóricos que sustentam a opção metodológica do trabalho cooperativo	13
1º Postulado - Teoria Sociocultural de Vygotsky	14
2º Postulado - Teoria Genética de Piaget e da Escola de Psicologia Social de Genebra ..	16
3º Postulado - Teoria da Interdependência Social dos irmãos Johnson.....	17
4º Postulado- Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel	17
5º Postulado- Psicologia Humanista de Rogers	18
6º Postulado- Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner	19
7º Postulado- A Psicologia Cognitiva de Bruner	22
8º Postulado-Condutismo	22
1.c. Opinião de alguns teorizadores a respeito da estrutura de ensino-aprendizagem mais adequada	23
2. Variáveis a atender aquando da implementação do trabalho cooperativo na sala de aula	24

2.1. Componentes essenciais do trabalho cooperativo.....	25
2.2. Função do docente, na Aprendizagem Cooperativa	29
2.2.1. Antes da atividade (preparação pré-educativa):.....	30
2.2.2. Iniciada a atividade:.....	30
2.3. Papéis delegados ao aluno, na Aprendizagem Cooperativa	31
2.4. Formação de grupos cooperativos	33
2.4.1. Distinção entre trabalho de grupo e trabalho cooperativo.....	33
2.4.2. Quantidade e distribuição de alunos por grupo.....	35
2.4.3. Heterogeneidade na constituição do grupo.....	36
2.5. Tipos de trabalho cooperativo	37
2.5.1. Estruturas de aprendizagem cooperativa	38
2.6. Avaliação do trabalho cooperativo.....	44
2.7. Vantagens e inconvenientes do trabalho cooperativo	45
 CAPÍTULO II: ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	 47
Escola onde decorreu o estágio	48
Técnicas e instrumentos/recursos utilizados na recolha de dados.....	49
Grupos de alunos que colaboraram na experimentação/ datas/ horas/ Unidades Didáticas tutoreadas:.....	52
(Variedade de) dinâmicas de trabalho cooperativo implementadas nas aulas de ELE no curso do ano de estágio pedagógico.....	53
Inquérito subordinado ao trabalho cooperativo e análise dos resultados.....	68
 CONCLUSÃO.....	 73
Sugestão de novos caminhos de investigação com base nos resultados obtidos e nas reflexões	74
 BIBLIOGRAFIA.....	 75
 ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Classificação das Competências genéricas a desenvolver no ensino superior, segundo o Projeto Tuning (2003).....	9
Figura 2-Valoração das Competências Genéricas, segundo Graduados e Empregadores.....	10
Figura 3- Inteligências Múltiplas, de Gardner	20
Figura 4- Descrição das oito inteligências de Gardner	21
Figura 5- Definição das oito inteligências de Gardner	21
Figura 6- Componentes essenciais del aprendizaje cooperativo	25
Figura 7- Papéis dos elementos de um grupo de trabalho cooperativo	32
Figura 8- Distribuições de papéis, segundo Fraile (1998)	32
Figura 9- Registo- modelo dos papéis dos elementos do grupo de trabalho	33

INTRODUÇÃO

O conceituado escritor português Eça de Queirós, iluminado pela sua clareza crítica e analista da sociedade portuguesa do século XIX e comungando dos pressupostos literários naturalistas idealizados pelo escritor francês Émile Zola, apresentava, no famosíssimo romance *Os Maias*, uma das personagens-tipo mais emblemáticas – o Eusebiozinho- a qual se continua a prestar a inúmeras reflexões extra literárias, uma vez que protagoniza a ação nefasta da educação tradicional portuguesa. Com efeito, nas palavras do autor, esse "menino molengão e tristonho", de "perninhas flácidas", com "as mãozinhas pendentes e os olhos mortiços", habituado a memorizar e com "um edificante amor por alfarrábios e por todas as coisas do saber" (*Os Maias*, capítulo III, p. 54) e que cresceu sem motivações, assume o papel de veículo de crítica e ridicularização da educação retrógrada, a qual é responsabilizada por tornar os indivíduos incapazes quer de enfrentar as contrariedades da vida, quer de intervir na sociedade da qual fazem parte. O conceituado autor contrastava a este tipo de educação, uma outra, chamada "à Inglesa", a qual apelava ao desenvolvimento integral do ser humano e não apenas e só ao saber escolástico ou doutrinal.

Literatura à parte, o facto é que, comprovadamente, a reflexão sobre a eficácia da educação (refletida na obra supramencionada) não é nem uma preocupação atual, nem meramente literária, além de não estar circunscrita ao universo educativo nacional.

a) Abordagem diacrónica da aprendizagem cooperativa no contexto educativo

Na verdade, ao longo dos séculos, vários teorizadores da educação direcionaram o foco das suas reflexões para a eficácia educativa e para a necessidade de reformulação das práticas de ensino-aprendizagem no sentido da eficácia, destacando variáveis recorrentes como sendo forças preponderantes a atender nesta reformulação, tal como o papel ativo do aluno, num contexto de cooperação e de interajuda.

Neste contexto, destaca Ovejero (1990) que, já no século I, Quintiliano defendia que os estudantes beneficiam quando se ensinam mutuamente, raciocínio corroborado no Renascimento, pelo fundador da Didática Moderna, Johann Amos Comenius. Comungando dos princípios da cooperação na aprendizagem, acrescenta o autor

que já no século XVIII, Joseph Lancaster e Andrew Bell davam os primeiros passos na dinamização dos chamados grupos de aprendizagem cooperativos com o conhecido método *peer tutoring*. Acrescenta que também no século XIX, no âmbito dos avanços teóricos da Psicologia Social, defendia Triplett, aquando da observação de ciclistas em exercício, que a prestação dos atletas melhorava significativamente quando o exercício era feito em grupo. No mesmo século, observava o coronel Francis Parker que as crianças são “colaboradores naturais” que adoram partilhar a descoberta da verdade. Bebendo influências de Rousseau, no que concerne à valorização do indivíduo, e de Platão, relativamente à influência da sociedade na formação do indivíduo, John Dewey, vulto do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX, destacava a importância das relações sociais no desenvolvimento racional e do espírito crítico dos seus membros, assumindo a interligação profunda entre sociedade e indivíduo na medida em que este só tem sentido em relação àquela e vice-versa. Ainda no século XX, Maller e Thorndike apresentavam como irrefutáveis as potencialidades do trabalho conjunto e comprometido na resolução de problemas (Ovejero, 1990).

Embora os princípios do trabalho cooperativo estivessem reconhecidos, a implementação do mesmo em contexto educativo tardou em chegar. Como observa Ovejero (1990), a partir dos anos trinta, a aprendizagem competitiva e individualista voltou a ganhar terreno e somente em finais da década de sessenta foi retomada a reflexão sobre as potencialidades do trabalho em cooperação por oposição às limitações oferecidas pelas duas anteriores metodologias. Como observa Ovejero, a partir dessa década, chamando a atenção para a necessidade de trabalhar cooperativamente como condição *sine qua non* na garantia da sobrevivência da espécie desde o início da existência, vários teorizadores americanos e europeus retomaram o interesse pela aprendizagem cooperativa (Ovejero, 1990).

b) Contextualização do estudo

A modéstia dos resultados das metodologias de ensino-aprendizagem implementadas ao longo dos tempos, aliada às exigências da sociedade contemporânea, reclamam o questionamento aceso e sério no sentido da mudança de mentalidades relativas ao *modus operandi* educativo. Aliás, a mesma reflexão é reclamada de igual forma pela multiplicação dos casos de indisciplina nas escolas, os quais, como defendeu João Lopes, da Universidade do Minho (numa conferência

promovida pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, a 18 de outubro de 2013, em Braga, subordinada ao tema da indisciplina da escola), se ficarão a dever ao fraco rendimento escolar dos alunos, decorrente da falta de atividade durante a aula, o que incita o aluno a tentar boicotar a aula. Acrescenta o especialista que “os melhores alunos não dão problemas nas aulas”, relacionando a indisciplina mais com comportamentos de “baixo impacto” mas de elevada frequência (como a distração, a conversa sistemática e a falta de empenho) do que com os atos de violência.

Ao longo do nosso percurso profissional, de dezasseis anos, no ensino-aprendizagem de idiomas (Português, Francês e, recentemente, Espanhol) ligada aos ensinos regular e profissional, fomos confrontados com a difícil missão de promover as aprendizagens, animando grupos de convergência de múltiplos (e exigentes) perfis. São exemplo disso: os difíceis grupos PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação – maioritariamente constituídos por adolescentes sinalizados pelo Tribunal de Menores e pela CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - por situações de delinquência juvenil) e CEF (cursos de Educação e Formação), os de Aprendizagem de nível III (equivalente ao 12º ano), os de Formação de Ativos, os EFA (Educação e Formação de Adultos), os CET (cursos de Educação Tecnológica (de nível IV).

Submetidos a um ensino mais tradicional enquanto discentes, direcionado para a valorização ou sancionamento do sucesso ou insucesso individuais, habituamo-nos a trabalhar isoladamente. Só com grande esforço pessoal e graças à reflexão sistemática sobre a prática docente aliada à consulta de bibliografia afim, reconhecemos o valor do trabalho em equipa com os colegas, profissionais da educação, fruto do reconhecimento das mais-valias inerentes a este procedimento, também defendidas por Bonals (1996). Esta constatação estendeu-se à própria atuação enquanto animadores e promotores de aprendizagens uma vez que a experiência docente nos consciencializou para o facto de o trabalho entre iguais e cooperativo ser uma das estratégias mais enriquecedoras (se não a mais profícua) da árdua tarefa de manter os alunos ou formandos motivados de forma sistemática ao longo de noventa longos minutos, principalmente quando nos deparamos com cada vez mais alunos por turma (logo, com diferentes ritmos de aprendizagem e múltiplas visões do mundo) e, não raras vezes, com comportamentos e objetivos

desviantes dos requeridos pelo contexto de ensino-aprendizagem (como tão frequentemente nos deparamos).

A alternância nas formas de trabalhar, a preparação prévia conjunta das tarefas de aprendizagem, a partilha de resultados, a corresponsabilização nos resultados, a entreajuda, a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliações já eram práticas frequentes na nossa atuação docente uma vez que são algumas das dinâmicas potenciadoras de sucesso e de responsabilização das e pelas aprendizagens, além de ajudarem na salvaguarda de um ritmo benéfico da aula (Richards & Lockhart, 1998). Porém, atendendo à experiência com grupos díspares e à reciclagem teórica proporcionada pela frequência do curso de MEPLE, resolvemos encetar um estudo mais minucioso sobre o trabalho cooperativo, uma vez que, na nossa opinião, as vantagens desta forma de trabalho suplantam as dificuldades ou os inconvenientes que daí possam advir.

c) Objetivo do estudo

O nosso objetivo foi desenvolver competências pessoais e profissionais capazes de contribuir para o crescimento individual dos nossos alunos, seguindo as premissas emanadas da Recomendação do Parlamento Europeu (2006) relativas às competências essenciais (sociais e cognitivas) para a aprendizagem ao longo da vida, através do trabalho em cooperação.

“De las personas se espera que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que haya aprendido. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo”.

(Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006:7)

d) Questões geradoras

Na base no presente trabalho de investigação, estiveram três questões geradoras, a saber:

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Quais os principais fundamentos teóricos que sustentam uma maior adequação do trabalho cooperativo às exigências do atual modelo de Escola plural e de Sociedade globalizada, quando comparado com os que influem nos processos de aprendizagem individualista e competitiva? |
| 2) A que linhas orientadoras e a que elementos se deverá atender para conseguir, com êxito, implementar o trabalho cooperativo (TC) na aula de idiomas? |
| 3) Como implementar dinâmicas pontuais de trabalho cooperativo em turmas do ensino secundário, cuja relação professora estagiária-aluno seja esporádico e pouco aprofundado? |

e) Constrangimentos do estudo de campo

As dinâmicas de grupo, partilhadas no segundo capítulo, revestiram um carácter mais breve do que aquele que seria mais adequado à abordagem das várias opções apresentadas pela aprendizagem cooperativa, daí o título do presente trabalho de investigação remeter simplesmente para o *Trabalho cooperativo- (variedade de) dinâmicas de grupo cooperativo*. No mesmo sentido, a recolha de dados avaliativos dos alunos é ainda muito rudimentar. Contribuíram para tais aspetos alguns condicionalismos intrínsecos ao contexto da experimentação, aos quais se deverá atender aquando da leitura das mesmas, a saber: a rotatividade da intervenção pedagógica pelas quatro turmas (facto que condicionou o conhecimento mútuo dos intervenientes – docente e alunos - e, logo, a implementação de planos de trabalho mais duradouros e a recolha de dados avaliativos concretos e individualizados); a significativa distância temporal entre unidades didáticas e o carácter estanque das mesmas; a natureza experimental das dinâmicas cooperativas dinamizadas.

f) Organização do trabalho de investigação

Formuladas as questões geradoras, partiu-se para a investigação propriamente dita da qual o presente documento dá testemunho.

Assim, no primeiro capítulo do trabalho de investigação, faremos um enquadramento teórico do trabalho cooperativo. Deste modo, referir-nos-emos sumariamente aos princípios teóricos inerentes à abordagem tradicional do processo de ensino-

aprendizagem como trampolim para a reflexão sobre os postulados teóricos que sustentam a aprendizagem cooperativa. Neste contexto, após uma reflexão sobre o conceito de aprendizagem cooperativa, analisaremos algumas das variáveis a atender aquando da implementação da metodologia de trabalho cooperativo, tais como: os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno; os critérios a atender na formação de grupos cooperativos; a avaliação do trabalho e do desempenho dos alunos.

Terminaremos o capítulo com a apresentação de algumas propostas de trabalho cooperativo (cuja eficácia é comprovada por alguns investigadores consagrados nesta matéria) e com a reflexão sobre as vantagens e as desvantagens atribuídas à mesma abordagem metodológica.

No segundo capítulo, mais vocacionado para a componente prática das considerações teóricas desenvolvidas no capítulo precedente, partilharemos as reflexões decorrentes do estudo e análise de dinâmicas de trabalho cooperativo por nós dinamizadas nas aulas de ELE, na Escola Secundária de Paços de Ferreira, no âmbito do ano de estágio pedagógico, no sentido de aferir potencialidades e debilidades do trabalho realizado, apontando, sempre que possível, hipóteses de melhoria.

No decurso da investigação, a título meramente ilustrativo, foram colhidas as opiniões de alguns docentes relativamente ao tema, das quais se teceram algumas conclusões apresentadas no final da presente dissertação.

“La respuesta educativa a la diversidad plantea al profesorado y a la escuela la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para abordar necesidades e intereses diferentes y peculiares intensidades de esfuerzos requeridos por cada alumno y alumna en concreto”.

(Sanches, 1994:106)

CAPÍTULO I – TRABALHO COOPERATIVO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Aludida já na introdução do presente trabalho, a *Recomendação do Parlamento Europeu* (2006) advoga a necessidade de munir o cidadão europeu de capacidades promotoras de autonomia no estudo contínuo ao longo da vida, de autodisciplina e de visão para auto e coavaliar o desempenho próprio e alheio, num clima de entreajuda positivo e de partilha de conhecimento, capaz de lidar e fazer face a um mundo em constante mudança.

Aliás, esta defesa da formação holística do indivíduo é veiculada já no boletim *Delors*, publicado pela UNESCO em 1996, citado por Molina Bajo (2009), onde se apontam os princípios sobre os quais deveria assentar a Educação do século XXI: a) o do aprender a aprender e a conhecer (relativo à aprendizagem ao longo da vida); b) o do aprender a fazer (enfatizando a importância não só das habilidades profissionais, mas também das sociais e pessoais, capazes de permitir a adaptação individual às múltiplas situações do quotidiano); c) o do aprender a ser (autónomo, consciente e responsável); d) o do aprender a conviver e a trabalhar em equipa (gerindo conflitos, respeitando e acolhendo a opinião alheia num clima de abertura relativamente à diferença).

Note-se que inclusive o próprio *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) orienta o “ensino” e a “avaliação” das línguas vivas no sentido de uma “abordagem ...orientada para a ação”, encarando “o utilizador e o aprendente” como “atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QECR, 2001: 29).

Recordamos que os mesmos princípios orientadores estão definidos no *Programa* (oficial e em vigor) *de Espanhol*, homologado em 2002, da autoria do Ministério da Educação Português, segundo o qual o ensino desta língua estrangeira, seguindo o “paradigma metodológico comunicativo”, deverá coadjuvar no “crescimento holístico do indivíduo”, através de “práticas pedagógicas orientadas para a ação” que

assentem o seu enfoque na valorização dos “processos e as atitudes”, na “negociação de processos e produtos”, na promoção da reflexão, no “respeito pelas outras formas de pensar e atuar”, na “educação para a cidadania” democrática (“pelo apelo à participação ativa no trabalho da aula”, pelo respeito e “valorização do outro”, pela responsabilização pela própria aprendizagem), com as finalidades de:

favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas; promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socioafetivas e estético-culturais; favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia; fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos; promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreatajuda, a cooperação, a solidariedade e a consciência da cidadania; promover o desenvolvimento da consciência de cidadania europeia, a nível individual e coletivo.

Programa (oficial) de Espanhol (Ministério da Educação, 2002: 3-4)

Equacionada a exequibilidade prática dos princípios orientadores da “educação para a ação”, parece-nos pertinente a partilha e análise de dados recolhidos por dois instrumentos de trabalho direccionados para o ensino superior e para a inserção profissional dos licenciados, a saber: a) a “Classificação das Competências Genéricas”, apresentada no *Projeto Tuning* (2003), documento de referência pedagógico-metodológica relativo à aferição das reformas do ensino superior decorrentes do Processo de Bolonha; b) o relatório *Reflex* de junho de 2007, emanado do Observatorio de Inserción Laboral de ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de Madrid, intitulado “El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”). Assim, o *Projeto Tuning* (2003), o qual tinha “como meta identificar e trocar informações, aprimorando a colaboração entre as instituições de educação superior, em prol do desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência do processo” (que envolveu académicos e responsáveis de educação superior da América Latina e da Europa, incluindo de Portugal),

apontava dois tipos de competências que compunham as competências profissionais: as genéricas (transversais) e as específicas de cada perfil profissional, valorizando de sobremaneira as primeiras, apresentadas de forma tripartida segundo a natureza das mesmas:

Figura 1- Classificação das competências genéricas a desenvolver no Ensino Superior, segundo o Projeto Tuning (2003)

Competências genéricas a desenvolver no Ensino Superior		
Instrumentais	Interpessoais	Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de análise e síntese; • Capacidade de organizar e planificar; • Conhecimentos gerais básicos; • Conhecimentos gerais básicos da profissão; • Comunicação oral e escrita em língua materna; • Conhecimento de uma segunda língua; • Habilidades básicas no manejo do computador; • Habilidades de gestão da informação; • Resolução de problemas; • Tomada de decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade crítica e autocrítica; • Trabalho em equipa; • Habilidades interpessoais; • Capacidade de trabalhar numa equipa interdisciplinar; • Capacidade para se comunicar com especialistas de outras áreas; • Apreço pela diversidade e pela multiculturalidade; • Habilidade para trabalhar num contexto internacional; • Compromisso ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de aplicar os conhecimentos à prática; • Habilidades de investigação; • Capacidade de aprender; • Capacidade de se adaptar a situações novas; • Capacidade de gerar novas ideias (criatividade); • Liderança; • Conhecimento da cultura e dos costumes de outros países; • Habilidade para trabalhar de forma autónoma; • Desenho e gestão de projetos; • Iniciativa e espírito empreendedor; • Preocupação com a qualidade; • Motivação para o sucesso.

Fonte: Própria, adaptado de Projeto *Tuning* (2003).

Não é recente a referência à necessidade de implementar e incrementar o trabalho em equipa, tanto em termos profissionais como escolares. Aliás, é significativa a consciencialização das vantagens desta metodologia de trabalho, principalmente com o intuito de adaptar as exigências e as competências do microcosmos *Escola* às requeridas pelo macrocosmos *Sociedade*. Todavia, a verdade é que naquele a implementação do trabalho cooperativo tarda em se fazer notar, enquanto neste, fruto das exigências sociais, os exemplos proliferam.

A comprovar a importância do desenvolvimento das competências interpessoais e sistémicas na formação do indivíduo, no mundo laboral e na sociedade do conhecimento, facilitado de sobremaneira pela aprendizagem plurilinguística e pela consequente construção da competência comunicativa (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001), observa-se o resultado do relatório *Reflex* de junho de 2007, submetido a indivíduos possuidores de grau académico superior e a empregadores pelo Observatorio de Inserción Laboral de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) - Madrid, intitulado “El profesional

flexible en la Sociedad del Conocimiento”, segundo o qual o trabalho em equipa surge como uma das competências essenciais exigidas no mundo laboral, daí a necessidade de ser otimizada aquando do período de formação, muito embora os empregadores continuem a considerar muito deficitária a preparação dos seus profissionais neste domínio.

Figura 2- Valoração das Competências Genéricas, segundo Graduados e Empregadores

Importância atribuída às competências genéricas Comparação entre graduados e empregadores	
Graduados	(2) Habilidade para trabalhar de forma autónoma (2) Habilidades de investigação (1) Habilidades básicas no manejo do computador (1) Capacidade de organizar e planificar
Empregadores	(3) Compromisso ético (3) Capacidade de trabalhar numa equipa interdisciplinar (3) Trabalho em equipa (2) Iniciativa e espírito empreendedor
Legenda: (1) Competências instrumentais (2) Competências sistémicas (3) Competências interpessoais	

Fonte: Própria, adaptado do relatório Reflex (2007) da ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Desta forma, o microcosmos Escola não se pode abstrair das exigências do macrocosmos Sociedade. Assim, reclama-se a preparação atempada e holística das competências genéricas dos indivíduos, logo aquando do contacto formal da criança com o sistema educativo, contribuindo para a preparação e para a formação integral da mesma enquanto ser único e, simultaneamente, parte integrante da sociedade. Antes de mais, na nossa opinião (e atendendo à nossa experiência docente), este atraso ou adiamento dever-se-á a uma relutância de mudança de mentalidades uma vez que o estigma do paradigma tradicional de ensino teima em subsistir, quanto mais não seja pela comodidade da imitação de padrões de atuação, quer por professores, quer por alunos (perscrutem-se, por exemplo, os resultados de algumas investigações como as encetadas por Jacobs [1996], Jacobs e Hall [1994], relembradas por Lira [2004], segundo os quais uma parte significativa de alunos

submetidos a “una educación tradicional centrada en el professor [...], no suelen aceptar bien el cambio de una metodología tradicional y estructuralista a outra cooperativa dirigida a ellos, porque esa autonomia la interpretan como una supresión de responsabilidade por parte del professor”). Também, no nosso caso particular, ao longo da experimentação encetada no ano de estágio, nos defrontamos com tais reações e, só com um planeamento muito bem definido e pormenorizado, uma monitorização atenta e uma avaliação partilhada e esclarecida conseguimos cativar os grupos para a tipologia de trabalho cooperativo.

Notava Tinajas Ruiz (2008:1), relativamente à realidade escolar espanhola, que “al menos un 20% del alumnado entre 12 y 16 años no manifiesta ninguna motivación para el aprendizaje en la mayoría de las áreas del currículum escolar”. A verdade é que a situação dos alunos lusos, apesar do zelo das sucessivas políticas de educação, não difere muito da acima descrita.

Suportados por bibliografia afim, atrever-nos-emos a considerar que, possivelmente, a debilidade do ensino não estará no currículo, nem nos profissionais do setor, mas na metodologia de ensino-aprendizagem adotada. E a solução passará, a nosso ver, pelo repensar das estratégias pedagógicas e pela rentabilização das potencialidades de algumas delas, como é o caso das definidas por Guerrero e Terrones (2003), sobre a aprendizagem: baseada em problemas, por projetos, cooperativa, por investigação, por discussão ou debate, por indução. Incidiremos o nosso estudo sobre algumas dessas técnicas de trabalho: as da aprendizagem cooperativa.

1. Fundamentos teóricos que sustentam a adequação do trabalho cooperativo ao ensino-aprendizagem

Como resposta à primeira das três questões geradoras, a saber “*Quais os principais fundamentos teóricos que sustentam uma maior adequação do trabalho cooperativo às exigências do atual modelo de Escola plural e de Sociedade globalizada, quando comparado com os que influem nos processos de aprendizagem individualista e competitiva?*”, quisemos apurar algumas das características que demarcam a aprendizagem tradicional (de natureza individualista e competitiva – criticada inclusive na literatura portuguesa, como exemplificado com o romance queirosiano *Os Maias*) da cooperativa e a opinião de alguns teorizadores a respeito do que consideram ser a estrutura de ensino-aprendizagem mais adequada.

1.a) Princípios da aprendizagem tradicional

De acordo com o artigo *Aprendizaje cooperativo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?: propuesta para la implementación de una estructura de cooperación en el aula* (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009), à luz do ensino tradicional, o processo de ensino- aprendizagem encontra-se assente em três pilares ou princípios básicos: a individualidade, a homogeneidade, a passividade. Quer isto dizer que o treino de competências é encarado como um processo individual independente do grupo no qual o aluno está inserido. Desta forma, cada indivíduo depende unicamente das características cognitivas individuais para progredir nas aprendizagens, desvalorizando-se qualquer fator afetivo nessa escalada. Aliás, o recurso a ajudas, quer dos companheiros, quer do próprio professor é encarado como sinal de fraqueza ou de limitação, e a própria interação, em contexto de sala de aula, é vista como fator de desestabilização.

Nesta abordagem, a heterogeneidade decorrente das particularidades individuais (físicas, psicológicas, religiosos, étnicas,...) não são valorizadas nem transformadas em mais-valias para o grupo-turma, uma vez que se trabalha com e para o aluno-modelo, aquele que, em determinada faixa etária, tem uma capacidade intelectual homogênea, quantificável e um ritmo de aprendizagem expectável.

O esquema de ensino assume o seu foco no profissional de educação e não no discente: começa com a exposição dos conteúdos ou conceitos, uniformemente horizontalizada, a cargo do docente; segue-se a memorização do exposto por parte do aluno; culmina na demonstração dos conteúdos memorizados (sob forma oral ou escrita) sobre a qual recai a consequência final - a avaliação.

No fundo, “el docente es el que realmente aprende: consulta las fuentes, escoge la información relevante, la resume, la prepara para hacer una exposición oral, la explica, responde preguntas, etc” (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009: 3), uma vez que ao aluno apenas cabe a missão de memorizar e não procurar informação, interpretar dados e construir conhecimento com vista à consecução de objetivos concretos e de metas precisas de aprendizagem.

Neste contexto, a dependência do manual é quase exclusiva. A magia da descoberta e do conhecimento procurado e interpretado é aniquilada pelo saber construído e apresentado como estanque e completo. É inegável a comodidade que tal metodologia de trabalho oferece quer ao docente quer ao aluno. Basta folhear e o conhecimento surge...

Refletindo sobre as questões da aprendizagem numa perspectiva diacrónica, os irmãos Johnson (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b), constataram que, no modelo de escola atual, é possível observar a coexistência de três vias possíveis de aprendizagem definidos pelo modelo de interação entre os indivíduos:

- através da **competição**- cada aluno tenta ser melhor que o outro, como se o sucesso de cada um implicasse o fracasso dos demais colegas de trabalho, daí ser notória a interdependência negativa no alcance dos objetivos; segundo Johnson, Johnson e Holubec, “só há êxito na aprendizagem se houver fracasso dos colegas”, constatando que esta via de aprendizagem continua a ser a mais usual no contexto educativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b);
- através do **individualismo**-o trabalho é todo individual, sem qualquer interferência da ação dos demais, na consecução de objetivos também eles individuais; está também excluída, neste modelo, a partilha de materiais, os quais são trabalhados segundo o ritmo de aprendizagem de cada um, daí a avaliação recair sobre o desempenho individual; no fundo, “o sucesso individual é independente dos demais” (Johnson & Holubec, 1999b);
- através da **cooperação**- o trabalho é encetado “em conjunto para atingir objetivos partilhados” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b:4).

Recorre-se ao uso de pequenos grupos de trabalho com o objetivo de melhorar a aprendizagem de cada um dos seus elementos e do grupo, no seu todo, segundo o lema “Salvamo-nos em conjunto ou afundamo-nos juntos”, num clima de interdependência positiva.

1.b) Principais postulados teóricos que sustentam a opção metodológica do trabalho cooperativo

Na ânsia de contrapor aos pressupostos teóricos que subjazem à abordagem tradicional do ensino-aprendizagem, destacamos oito postulados teóricos (os sete primeiros avançados pelo Laboratorio de Innovación Educativa (2009); o oitavo, de seleção própria) que, a nosso ver, muito contribuem para a defesa das vantagens do trabalho cooperativo: a Teoria Sociocultural, de Vygotsky; a Teoria Genética, de

Piaget e da Escola de Psicologia Social, de Genebra; a Teoria da Interdependência Positiva, dos irmãos Johnson; a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel; a Psicologia Humanista, de Rogers; a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner; o Condutismo; a Psicologia Cognitiva, de Bruner.

1º Postulado - Teoria Sociocultural de Vygotsky

O teorizador russo Lev Semynovich Vygotsky, no âmbito dos estudos na área da psicologia, da aprendizagem e do desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio histórico, alertava para o facto de as características individuais serem produto da interação dialética do homem e do seu meio social, histórico e cultural (Vygotsky 1998: 69); defendia que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”, daí a pertinência e a importância da variedade de vivências sociais, uma vez que, por si mesmas, oferecem conhecimento a cada indivíduo relativamente à realidade que o rodeia, além de potenciar o crescimento e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Comungando da mesma linha de pensamento, Rafael de Goés (1995) acrescentava que a construção do conhecimento ocorre “através da mediação, da relação sujeito-sujeito-objeto”; assim, a individualidade não surge de forma espontânea desde o nascimento mas vai-se construindo por ação da influência das condicionantes exteriores, nessa interação dialética. Transformando o meio no qual está inserido, com o objetivo de suprir necessidades pessoais, cada indivíduo acaba inevitavelmente por se transformar. O mesmo defendiam Borba e Spazziani (sd: 7), segundo os quais “na ausência do outro, o homem não se constrói”.

E nesta construção da individualidade, assume especial destaque a componente emocional das inter-relações, a qual, segundo Vygotsky (2000:146) é “objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial”. Na mesma linha teórica, referem Borba e Sapazziani, (sd: 3) que Wallon (1978) defendia a relação intrínseca e interdependente “entre as funções razão (cognitiva) e emoção (afetividade)” no processo de construção da personalidade, embora uma predomine sempre em relação à outra.

O processo de aprendizagem, para Vygotsky, assume-se como um encontro entre as dimensões social e individual de cada agente; “en interacción, el individuo conoce

y procesa la nueva información y la incorpora en su estructura cognitiva, primero en el plano interpersonal o social y después la interioriza, reconstruida, en un plano intrapersonal o psicológico” (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009: 4) ou seja, em interação, o indivíduo intercambia conhecimento e anima as suas estruturas cognitivas, progredindo psicologicamente.

Vygotsky defendia a inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano desde o nascimento. Distinguindo a aprendizagem escolar da não escolar, definia então dois níveis de desenvolvimento do indivíduo:

- a) o nível de desenvolvimento real ou efetivo - que compreende os conhecimentos já adquiridos e as estruturas mentais já desenvolvidas, como “andar de bicicleta”, ou seja “aquelas funções ou capacidades que” a criança “domina e consegue realizar sozinha, sem o auxílio de alguém mais experiente (Rego, 2002:73);
- b) o nível de desenvolvimento potencial – relativo ao que a criança é capaz de fazer mediante ajuda de alguém e que poderá posteriormente assumir sozinha; neste nível, “a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (Rego, 2002:73).

O teorizador russo entendia que o sistema de ensino estaria mais interessado em avaliar o nível de desenvolvimento real ou efetivo da criança esquecendo uma parte igualmente importante do desenvolvimento individual, aquilo que a criança seria capaz de realizar mediante ajuda do professor ou de um colega, pelo que seria conveniente atender aos dois níveis, para permitir conhecer o real desenvolvimento de cada aluno o qual varia de indivíduo para indivíduo, independentemente da idade. Definiu assim a existência, em cada indivíduo, de uma Zona (dinâmica) de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, descrita pelo próprio como sendo

“...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”

(Vygotsky, 1998: 58).

a qual está em constante mutação devido à interação e a qual compreende “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, 1998: 58).

Bebendo os contributos teóricos de Vygotsky, a aprendizagem cooperativa revela-se bastante positiva, visto a interação do grupo potenciar a partilha de aprendizagens o que origina inevitáveis situações de “andamiaje” (Bruner, 1997) ou de treino de competências, inicialmente proporcionadas pelo professor mas cuja responsabilidade gradualmente passará para o grupo conforme se reforçam os alicerces do conhecimento dos seus membros. Esta gradual assunção do processo de aprendizagem promove a autorregulação individual definida por Kozulin como “la integración en una sola persona de las funciones del amo y el esclavo” (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009: 5). Além de contribuir para o treino da autonomia no processo individual de aprendizagem, desenvolve as competências e os princípios sociais necessários à convivência positiva e ativa em sociedade, como é o caso da entreajuda.

2º Postulado - Teoria Genética de Piaget e da Escola de Psicologia Social de Genebra

Relativamente à aprendizagem escolar, opinava Onrubia que esta consiste num “processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio facto de aprendê-los” (Onrubia, 2003: 123). Na mesma linha teórica, acolhem-se os postulados da Teoria Genética de Piaget e da Escola de Psicologia Social de Genebra, os quais assentam na interação social como base de todo o processo de ensino-aprendizagem uma vez que o conhecimento não se constrói mas se coconstrói, ou seja, se constrói em interação com o outro. A heterogeneidade de opiniões, de conhecimento e de pontos de vista no seio de um grupo cria conflitos sociocognitivos os quais desequilibram ou desconstroem os esquemas mentais individuais existentes dando origem ao reequilíbrio das estruturas intelectuais, ou seja, ao progresso individual, além de potenciar o desempenho social e comunicacional de cada indivíduo e o conhecimento do mundo através de “outros olhos e perspetivas”.

3º Postulado - Teoria da Interdependência Social dos irmãos Johnson

Incidindo a atenção na própria dinâmica de grupo, os irmãos Johnson (Johnson & Johnson, 1999a) definiam três tipos de interdependência social de grupo (determinante para a interação e os resultados):

- a) a interdependência positiva (dinâmica cooperativa): caracterizada pela interação positiva pela qual todos os membros do grupo comungam dos mesmos objetivos de trabalho em prol do sucesso no alcance da mesma meta; o sucesso de um torna-se o sucesso de todos;
- b) a interdependência negativa (dinâmica negativa): caracterizada pela competitividade: o sucesso de um aluno só se destaca mediante o insucesso dos demais colegas do grupo;
- c) a ausência de interdependência (dinâmica individualista): a interação é inexistente; cada aluno responde pela sua própria aprendizagem – dinâmica típica da abordagem tradicional do ensino-aprendizagem.

Claro está que a abordagem metodológica do trabalho cooperativo assenta na interdependência positiva, principalmente pelo ambiente emocional propício às aprendizagens e à construção do conhecimento, conseguido através do fomento das relações interpessoais e da entreajuda, da pacífica resolução de conflitos e opiniões, do ajuste de maneiras de ser e de estar, da responsabilização do aluno e do grupo pelo processo de ensino- aprendizagem.

4º Postulado- Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel

“O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura do aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento”

(Oliveira, 2000:15)

O psicólogo americano da educação, David Ausubel, através da Teoria da Aprendizagem Significativa, contrapõe ao conceito tradicional de educação (como sendo uma mera transmissão de saber por parte do professor ou do manual ao aluno, tendo este um mero papel de recetor passivo) um conceito ativo, onde o discente surge como construtor do próprio conhecimento. Mas, segundo o autor,

para que a aprendizagem seja significativa é necessário que tenha sentido para o aprendente, ou seja, que se relacione com os seus conhecimentos prévios e se adeque às suas estruturas mentais, que o envolva num clima afetivo propício à reconstrução dos esquemas mentais defendida por Piaget, que potencie a autoestima e a autoimagem, que tenha sentido lógico. No mesmo sentido, defende Coll (1994) que a ajuda pedagógica será significativa sempre e quando for adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. Ora essas clareza, adequação e coerência do conhecimento são alcançáveis através do recurso a estratégias cognitivas (entenda-se, a título de exemplo, a repetição, a pesquisa, o resumo de ideias principais, o uso de mnemónicas ou esquemas que favoreçam a aquisição de conceitos, por exemplo) e metacognitivas (de suma importância nomeadamente aquando da realização de trabalho cooperativo), inculcando no aluno a necessidade de reflexão sobre a própria atuação, de definição de caminhos de aprendizagem, de planificação e organização das atividades e dos projetos. Defende Ausubel que a dinâmica de grupo favorece a flexibilização e a adequação de diferentes estratégias de aprendizagem de forma autónoma relativamente ao professor, além de mobilizar as destrezas de planificação e organização da atividade, de delineação dos papéis individuais, de negociação de diferentes perspetivas e possíveis soluções face a um mesmo problema, no sentido de reduzir a ansiedade, aumentando a autoestima e a motivação.

5º Postulado- Psicologia Humanista de Rogers

Ovejero (1990) defende uma conceção integrada do ser humano com a inevitável confluência das componentes intelectual, social e afetiva (salvaguardada na aprendizagem cooperativa). E, neste sentido, há três princípios fundamentais a atender no que concerne à educação, de acordo com a Psicologia Humanista de Rogers:

- a) o da diversidade, princípio que vai ao encontro da teorização de Vygotsky, assente na atuação multidirecional sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal entre os membros do grupo através dos sistemáticos e profícuos conflitos sociocognitivos e das situações de *andamiaje* decorrentes da variedade de interpretações, de pontos de vista, de experiências, e de atitudes;

- b) o da dimensão afetiva da aprendizagem, segundo o qual a educação é encarada como um processo integral, que afeta, de forma holística, todas as dimensões do aluno (inclusivamente as socioafetivas: a motivação, a autoestima, o autoconceito, a entreaajuda e a compreensão);
- c) o do clima propício às aprendizagens, de respeito pela diversidade e pelos conhecimentos e vivências individuais (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

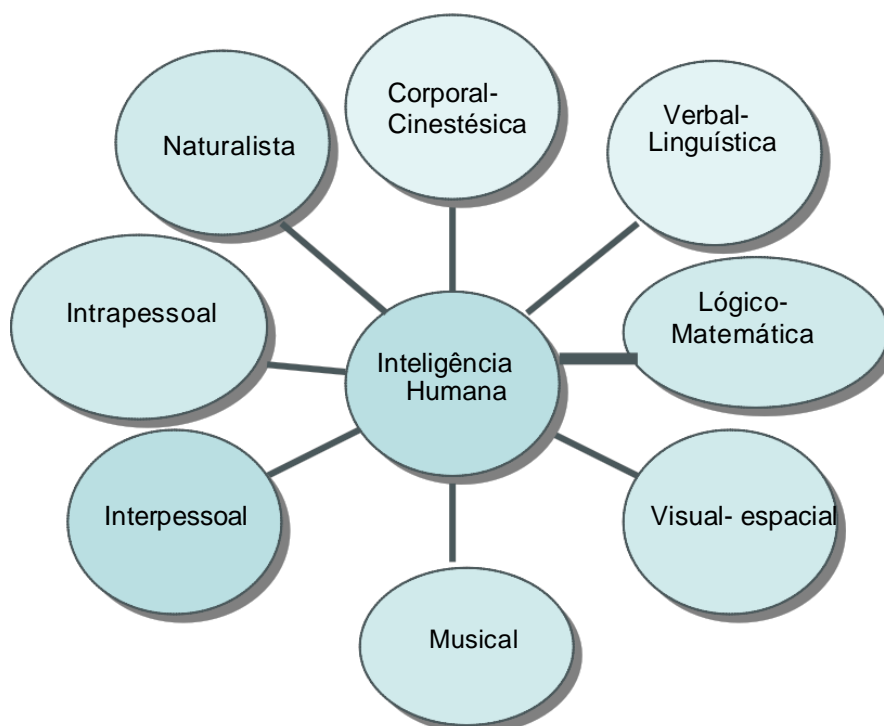
O trabalho cooperativo salvaguarda inevitavelmente os três princípios nomeados, aumentando a probabilidade de êxito escolar (uma vez que reduz as variáveis psicológicas inibidoras do sucesso escolar tais como a ansiedade, a tensão, a baixa autoestima e, por consequência, na maioria das vezes, os conflitos agravados pelo baixo rendimento recorrente) o qual se revela controlável, fruto do esforço e do empenho do aluno- entidade individual- no grupo. Responsabilizando-se pela própria aprendizagem, o aluno consciencializa-se do poder de realizar aprendizagens efetivas e significativas e da responsabilidade que reside nas suas mãos, uma vez que o êxito é encarado como resultado de causas controláveis. Esta atitude incrementa a motivação para o estudo e para a descoberta, além de promover a aquisição de métodos de trabalho eficazes aquando da execução de uma tarefa ou projeto em grupo, propiciando aquilo a que alguns autores chamam de “persistencia en la tarea” devido à equidade de oportunidades de êxito. Entreaajudando-se mutuamente, num clima de respeito, de consideração pelas diferenças (de opinião, de credos, de experiências e conhecimentos) e de canalização de toda essa panóplia de informação para o trabalho em execução cooperativa, o autoconceito e a autoestima de cada aluno melhorarão e funcionarão como trampolim facilitador das aprendizagens (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

6º Postulado- Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner

Analisando a questão da inteligência não como variável unitária, uniforme e quantificável, mas como uma entidade complexa, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, assume-se como mais um dos pilares teóricos que justificam o recurso à aprendizagem cooperativa. Com efeito, o psicólogo da Universidade de Harvard, revolucionou o conceito de inteligência (avaliada através dos famosos

testes psicométricos conhecidos como teste de QI) defendendo a multiplicidade de inteligências humanas (pelo menos, oito: a verbal-linguística, a lógico-matemática, a corporal-quinésica, a espaço-visual, a musical, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista), com particularidades decorrentes de habilidades cognitivas individuais, e que, ao longo do desenvolvimento humano, sofrem influência do meio e do contexto no qual cada ser humano está inserido (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

Figura 3- Inteligências Múltiplas, de Gardner



Fonte: Própria, adaptado de *Aprendizaje cooperativo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?: propuesta para la implementación de una estructura de cooperación en el aula*, Laboratorio de Innovación Educativa (2009:13)

Neste contexto, o papel do docente dever-se-ia centrar no estímulo das inteligências individuais de cada aluno (e não apenas enfatizar as inteligências linguística e lógico-matemática sobre as quais continua a recair a maior atenção do atual sistema de ensino-aprendizagem) propiciando ao discente a oportunidade de viver experiências cristalizantes (reconhecendo habilidades pessoais em determinada área, o aluno sentir-se-á mais seguro em si mesmo e nas suas capacidades) e evitando a frustração paralisante que decorre da constatação da falta ou da fraqueza de uma das inteligências pessoais (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

Figura 4- Descrição das oito inteligências de Gardner

Descripción de las ocho inteligencias				
	COMPONENTES CLAVE	SISTEMAS DE SÍMBOLOS	ESTADOS MÁXIMOS FINALES	ÁREAS CEREBRALES
Verbal - lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados, las funciones de las palabras y del lenguaje.	Lenguajes fonéticos (por ejemplo, castellano).	Escritores, poetas, periodistas, oradores...	Lóbulos temporal izquierdo y frontal (áreas de Broca y de Wernicke).
Lógico-matemática	Sensibilidad a patrones lógicos o numéricos y capacidad de discernir entre ellos; capacidad para mantener largas cadenas de razonamientos.	Lenguajes informáticos (por ejemplo, Basic).	Científicos, matemáticos, ingenieros, informáticos...	Lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho.
Espacial	Capacidad de percibir con precisión el mundo visoespacial e introducir cambios en las percepciones iniciales.	Lenguajes ideográficos (por ejemplo, chino).	Pilotos, escultores, pintores, arquitectos...	Regiones posteriores del hemisferio derecho.
Corporal-cinestésica	Capacidad para controlar movimientos corporales y de manipular objetos con habilidad.	Lenguaje de signos, Braille.	Atletas, bailarines, cirujanos, artesanos...	Cerebelo, ganglios basales, córtex motor.
Musical	Capacidad para producir y apreciar ritmos, tonos y timbres; valoración de las formas de expresión musical.	Sistemas de notación musical, código Morse.	Compositores, directores críticos, músicos, luthiers...	Lóbulo temporal derecho.
Interpersonal	Capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de los demás.	Actitudes sociales (por ejemplo, gestos y expresiones faciales).	Actores, políticos, buenos Vendedores, docentes exitosos...	Lóbulos frontales, lóbulo temporal, sistema límbico.
Intrapersonal	Acceso a la propia vida interior y capacidad de distinguir las emociones; conciencia de sus puntos fuertes y débiles.	Símbolos del Yo (sueños, manifestaciones artísticas...).	Teólogos, filósofos, psicólogos...	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.
Naturalista	Habilidad para distinguir a los miembros de una especie; conciencia de la existencia de otras especies y capacidad para trazar las relaciones entre distintas especies.	Sistemas de clasificación de especies; mapas de hábitat.	Gente de campo, botánicos, ecologistas, paisajistas...	Áreas del lóbulo parietal izquierdo.

Fonte: *Aprendizaje cooperativo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?: propuesta para la implementación de una estructura de cooperación en el aula*, Laboratorio de Innovación Educativa (2009:14)

Figura 5- Definição das oito inteligências de Gardner

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Verbal-lingüística	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
Lógico-matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
Corporal-cinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
Interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Establecer objetivos, mediar, soñar, planificar, reflexionar, seguir sus intereses	Haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
Naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

Fonte: *Aprendizaje cooperativo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?: propuesta para la implementación de una estructura de cooperación en el aula*, Laboratorio de Innovación Educativa (2009:14)

O trabalho cooperativo desenvolve, então, a inteligência interpessoal, visto, em interação, o aluno experimentar “ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo...” (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009:15). Além disso, promove o desenvolvimento das demais inteligências pois oferece ao aluno a oportunidade de conhecer experiências de aprendizagem diferentes das suas, ao seu ritmo, sob orientação ou supervisão dos seus pares e do professor (caso necessário) e disponibiliza novos e mais variados dados objeto de avaliação (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

7º Postulado-Condutismo

Entendidos o comportamento, a construção da personalidade e o desenvolvimento humano como influenciados e modelados pelo meio, segundo o paradigma pavloviano de estímulo-resposta, à luz do behaviorismo clássico de Watson, estimulando a aprendizagem e, conseqüentemente, proporcionando sucesso escolar, o trabalho cooperativo mantém-se conforme aos preceitos do Condutismo, uma vez que fortalece a aquisição de condutas favoráveis à estruturação cognitiva e debilita outras menos positivas (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

8º Postulado- A Psicologia Cognitiva de Bruner

Outros dos contributos teóricos que sustentam a adequação do trabalho cooperativo na sala de aula provêm do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner, autor da designação de *andamiaje* atrás mencionado aquando da apresentação dos preceitos da Teoria Sociocultural de Vygotsky.

Para este teorizador, o aluno é encarado como participante ativo no processo de desenvolvimento do conhecimento, sendo este potenciado pelas experiências pessoais e pelos contextos em que ocorre, construído com base em conhecimentos prévios (não apenas com recurso à memorização), num movimento em espiral. Defendia a aprendizagem construída em grupos de aprendizagem cuja dinâmica de trabalho se deveria aproximar do exercício colaborativo do mundo exterior (Bruner, 1997).

1.c. Opinião de alguns teorizadores a respeito da estrutura de ensino-aprendizagem mais adequada

“La naturaleza de los “problemas” educativos no es tal que se resuelvan simplemente, con la aplicación rigurosa de una determinada “técnica” (Schön, 1987), ni que sea fácil trasladar, sin más, todo ese caudal de conocimientos disponibles. Los problemas educativos son complejos, inciertos, sometidos frecuentemente a situaciones de “conflicto de valor”, imprevisibles en muchas ocasiones y simultáneos con otros problemas y, a la hora de la verdad, “casos únicos” y poco generalizables”.

(Echeita, 2003)

Alerta Pujolás (2012:98) para a urgência de uma “pedagogía de la complejidad”, entendida por Gimeno como “una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras” (Gimeno, 2000: 34).

Relativamente aos contributos das três abordagens de ensino-aprendizagem para esta “pedagogia de la complejidad”, opina Ovejero (1990) que as três têm vantagens para diferentes objetivos. Na senda da mesma linha teórica defendida pelos irmãos Johnson, os quais se manifestam contra a competição desadequada, corrobora a tese de que os alunos deveriam competir por prazer, trabalhar individualmente numa microtarefa antes de cooperarem com os colegas no sentido de realizar uma macrotarefa para solucionar problemas. Assim, o professor deveria planificar “uma estrutura metacooperativa” (60% - 70% do tempo da aula), onde tenha lugar a “competição” (10%-20% do tempo da aula) e o “trabalho individual” (20% do tempo da aula) (Ovejero, 1990:13), segundo o esquema organizativo:

- 1º formar grupos heterogéneos cooperativos;
- 2º atribuir uma tarefa individual (imprescindível à realização do trabalho global) a cada elemento;
- 3º facultar a cada grupo o material a explorar de forma cooperativa;
- 4º incentivar ao jogo entre elementos dos diferentes grupos sobre o(s) conteúdo(s) aprendidos;
- 5º implementar a avaliação individual das aprendizagens realizadas e fazer refletir a mesma na avaliação do grupo.

2. Variáveis a atender aquando da implementação do trabalho cooperativo na sala de aula

Na sequência da segunda questão geradora, a saber: “*A que linhas orientadoras e a que componentes se deverá atender para conseguir, com êxito, implementar o Trabalho Cooperativo (TC) na aula de idiomas?*” procederemos, de seguida, a uma breve explanação do conceito de aprendizagem cooperativa, antes da análise das variáveis inerentes.

Com o objetivo de clarificar o conceito de Aprendizagem Cooperativa, Johnson, Johnson e Holubec (1999a) usaram a imagem de uma equipa de futebol. Assim, tal como esta, para funcionar, terá de mobilizar as distintas funções dos distintos jogadores no campo (o guarda-redes, o ponta-de-lança, o médio-defensivo, o avançado,...) os quais, trabalhando em cooperação, perseguem um objetivo comum, também os grupos de trabalho cooperativo em aula terão de trabalhar com uma “interdependência de finalidades” e de “papéis sociais”, ou seja, “trabajar en equipo no significa necesariamente que cada miembro haga el mismo trabajo...(mas que) cada uno debe conservar al máximo su personalidad, pero al servicio de una comunidad”, como assinala Freinet (1990:182, texto original de 1964, citado por Pujolás, 2002: 7).

Guerrero e Terrones (2003:59) defendiam que a estratégia consiste na construção da aprendizagem através do trabalho conjunto, em grupos pequenos, com o objetivo de “alcanzar una meta de aprendizaje común” relativa quer ao “desarrollo de competencias específicas”, quer à compreensão de determinado conteúdo, num clima de responsabilização individual e grupal, de ajuda mútua na compreensão e no esclarecimento de conceitos. Acrescentam que na abordagem cooperativa, se destaca mais o processo de aprendizagem do que o produto ou o resultado da mesma, uma vez que: a) permite o desenvolvimento pessoal, social e comunicativo das competências individuais, num clima não competitivo; b) potencia a compreensão e inerente retenção dos novos conhecimentos; c) desenvolve habilidades mais elaboradas de raciocínio e do espírito crítico; d) permite um maior e melhor conhecimento pessoal e, logo, uma maior valorização das capacidades próprias e uma integração social mais saudável e implicada.

Assinala Ovejero (1990:2), apoiado nas investigações de Johnson (1978), Johnson e Matross (1977) e Johnson e Johnson (1987a), que a aprendizagem cooperativa se encontra apoiada nas potencialidades do relacionamento interpessoal, responsável

pelo desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo. Em interação, ganha-se “um sentido integrado e coerente da identidade pessoal”. Em interação positiva: a) desenvolvemo-nos psicologicamente, uma vez que vemos o mundo sob diferentes perspectivas; b) aprendemos atitudes, habilidades, valores, nova informação; c) perdemos o egocentrismo de infância; d) oferecemos e recebemos ajuda, conforto, partilha, retroalimentação; e) ganhamos identidade social, autonomia, novas necessidades e aspirações educativas.

Numa relação de causalidade, os irmãos Johnson (Johnson & Johnson, 1999b) defendem que quando o aluno tem maior consciência da consecução dos objetivos comuns perseguidos pelo grupo de trabalho, proporcionalmente, tem maior preocupação com a aprendizagem dos colegas, facto que aumenta a probabilidade e a frequência de conflitos intelectuais e as desavenças. Ora, estas, quando enfrentadas de forma negativa, geram frustração e estagnação ou retrocesso no desenvolvimento individual; porém, quando são resolvidas de forma construtiva, geram criatividade e conhecimento (retido a longo prazo porque encarado como significativos), mobilizando e desenvolvendo no aluno as habilidades sociais e pessoais necessárias à integração do mesmo na sociedade (escolar e extraescolar) na qual está inserido e terá de interagir para sobreviver enquanto indivíduo.

2.1. Componentes essenciais do trabalho cooperativo

Os irmãos Johnson (Johnson & Johnson, 1999c) definiam cinco componentes essenciais a que cada docente deverá atender, aquando da implementação de dinâmicas de trabalho cooperativo na sala de aula:

Figura 6- Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Fonte: Johnson & Johnson,
1999b:12

La interdependencia positiva: “Nosotros en vez de yo”

Todos para uno y uno para todos.

Alejandro Dumas

1	Interdependência positiva
<p>Segundo os autores, esta componente é o “coração” do trabalho cooperativo, uma vez que faz depender o êxito individual do êxito dos demais colegas de grupo, além de facilitar a interação promotora.</p> <p>Destacavam quatro tipos de interdependência: <i>de objetivos</i> (o sucesso de um só é possível quando o sucesso de todos for alcançado), <i>de recursos</i> (que só tem sentido quando o primeiro tipo de interdependência está reunido – por exemplo, só a soma dos recursos distribuídos aos membros do grupo faz com que cada parte tenha sentido; Ovejero (1990) defende, sobre este aspeto, a disponibilização de uma só cópia do material ao grupo para que todos tenham necessariamente de trabalhar juntos, principalmente nos primeiras tarefas conjuntas); <i>de papéis</i> (complementares e interligados, como ler, registar, verificar a compreensão – e, neste sentido, já Rosenshine e Stevens (1986) e Wilson (1987), citados por Johnson e Johnson (1999b) destacavam a importância deste papel no sucesso das aprendizagens individuais; <i>de tarefas</i> (que engloba a divisão do trabalho mas cujo desempenho individual se assume como imprescindível para a realização das tarefas e para o prosseguimento dos trabalhos).</p>	
2	Interação promotora (face a face)
<p>Indispensável: na explicação oral da resolução de um problema; na discussão sobre conceitos; no coensino e no relacionamento dos novos saberes com os conhecimentos prévios; na ajuda mútua, no intercâmbio de recursos, informação e materiais, no processamento eficaz da informação, na retroalimentação, no aperfeiçoamento contante.</p>	
3	Responsabilidade individual
<p>Advinda da consciencialização da interferência dos resultados e do desempenho individual no grupo; potencia a entreajuda uma vez que, sabendo que a avaliação individual reverte na avaliação do grupo, os melhores elementos do mesmo ajudam aqueles que mais precisam.</p> <p>Assim, para fomentar a responsabilidade individual de todos os elementos do grupo, os irmãos Johnson (1999b) defendem o recurso a um padrão de atuação para a aprendizagem cooperativa:</p> <p>1º aprendem juntos;</p>	

2º aplicam ou demonstram individualmente a habilidade ou o conhecimento, com chamadas orais ocasionais a um membro do grupo, por exemplo).

Além disso, a atribuição de papéis (como o de verificador das aprendizagens) e o recurso à “explicação simultânea”, ou seja, ao auxílio mútuo entre colegas do grupo no esclarecimento de conceitos, parecem assumir-se como fundamentais à promoção da responsabilidade individual.

Ovejero (1990) aconselha a organização do material segundo a técnica do *Jigsaw* (adiante apresentada) como forma de promover a responsabilidade individual.

4 Treino de habilidades interpessoais e de pequenos grupos

O trabalho cooperativo proporciona a aprendizagem não só dos conteúdos curriculares mas também, e com igual importância, das habilidades interpessoais tais como a liderança, o poder de decisão, a fortificação dos laços de confiança, o aperfeiçoamento da comunicação e a minimização das ambiguidades, a resolução de conflitos de forma construtiva (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b). Daí os autores salientarem a complexidade da mesma estrutura de ensino-aprendizagem quando comparada com a competitiva ou com a individualista, daí incentivarem ao recurso a recompensas (como a pontos extra para todos os elementos), caso o grupo demonstre dominar uma determinada habilidade.

Segundo os irmãos Johnson (1999b:26), a aprendizagem das habilidades cooperativas e interpessoais é tão importante como a que se refere aos conteúdos escolares. Assim, manifestam-se a favor do ensino das mesmas de forma direta e aberta do mesmo modo como se ensinam os alunos a “manejar equipamentos de trabalho”, daí que quanto mais cedo essa exercitação acontecer (quer no âmbito familiar, quer profissional) melhor. O docente deverá, então, “especificar (de forma clara, de modo a permitir a clareza de entendimento, podendo eventualmente socorrer-se da dramatização, sugestão veiculada por John Dougan e lembrada pelos autores supramencionados, Johnson e Johnson (1999b), as condutas desejáveis”, uma vez que estas se deverão aprender e ensinar “como qualquer outra habilidade” (Ovejero, 1990:27). Assim, mostra a habilidade a trabalhar como essencial e alerta para os benefícios da exercitação da mesma. Enquanto estimula a exercitação das mesmas, delega nos pares o apoio e a retroalimentação necessários à automatização que advém da retroalimentação.

Johnson e Johnson (1999b:27-30) definem quatro tipos de habilidades a exercitar no

aluno segundo o nível de importância, a saber:

- a) as de *formação*: cujo treino deverá anteceder as demais visto serem básicas, relativas ao saber-estar (permanecer com o grupo, manter silêncio, moderar o tom de voz aquando das intervenções, respeitar os colegas, as características individuais e o espaço físico de movimentação, participar nas ações do grupo,...);
- b) as de *funcionamento*: relativas ao bom funcionamento do grupo de trabalho, propriamente dito (escutar as opiniões dos colegas, colaborar na (re)definição dos trabalhos; respeitar os tempos estipulados para a tarefa, participar nas ações do grupo, apoiar as intervenções individuais, pedir e dar esclarecimentos,...);
- c) as de *formulação*: necessárias à construção do raciocínio e à retenção do conhecimento (aqui se destaca a importância da distribuição de papéis – de “resumidor”, de “corretor”, de “responsável de elaboração” – que assegura a inter-relação entre os conhecimentos do momento com os prévios, o “ajudante de memória”, o “verificador da compreensão”, o “explicador”, o “facilitador da explicação” (Johnson & Johnson, 1999b:29);
- d) as de *fermentação*: responsáveis pelos conflitos cognitivos (decorrentes das “controvérsias académicas” e do “desacordo intelectual”) e, logo, pela procura e (re)estruturação do conhecimento e pela sedimentação dos saberes individuais (“criticar ideias, não pessoas”; integrar ideias diferentes numa única comum; justificar conclusões, aplicar conclusões a situações futuras;...).

5	Processamento grupal
---	----------------------

Defendia Péricles, recordado por Johnson e Johnson (1999b: 26), que a discussão é uma “atividade preliminar indispensável para qualquer ação inteligente”. É importante para que o grupo analise o grau e a qualidade de consecução dos objetivos comuns e a eficácia das relações de trabalho; essa reflexão permitirá distinguir as ações grupais úteis das inúteis e a aferir as condutas a manter ou aquelas que deveriam ser aperfeiçoadas.

Devido à importância desta componente, os autores advogam a estipulação de um tempo suficiente, no final da aula, para o processamento (em pequeno grupo ou no grande grupo, com a ajuda do docente, na análise de problemas, na retroalimentação – através, por exemplo, de folhas de observação, de partilha de

observações do professor e do elemento responsável pela observação da dinâmica do grupo).

Johnson e Johnson (1999b) repudiam o recurso a questões do tipo “sim”, “não” na retroalimentação dos trabalhos cooperativos, defendendo que esta deve ser descritiva e concreta, não avaliativa e geral.

Já Stuart Yager, Johnson e Johnson (1985), Stanne e Garibaldi (1990), lembrados por Johnson & Johnson (1999b) defendiam o notório sucesso das aprendizagens de tipo cooperativo quando submetidas a processamento grupal (quer interpares, quer entre professor-aluno), salientando o festejo como um dos aspetos positivos do processamento.

2.2. Função do docente na Aprendizagem Cooperativa

“El educador debe parecerse más a una central hidroeléctrica que a una central térmica o atómica: aquélla aprovecha, encauzándola, la energía natural del río y le saca provecho sin dañarla; éstas introducen unos elementos ajenos al entorno, que pueden perturbar notablemente el medio natural y sus procesos.”

(Serrat Sallent, Pujol Pons, Vidal Raméntol, 1997 :90)

Segundo Slavin, citado por Ovejero (1990:28), a aprendizagem cooperativa “supõe a modificação substancial do papel do professor”, fortalecendo-a. Mas essa mudança requer “vontade, sensibilidade, abertura ou atitude positiva”, “formação teórico-prática” relativamente aos pressupostos do modelo de aprendizagem cooperativa e treino das “destrezas ou habilidades práticas que garantam a posterior aplicação a cada uma das situações de aula”, como recorda Ovejero (1990). Remete o autor (Ovejero, 1990) para as observações de Santos Rego, o qual reconhece a dificuldade deste desafio, caso seja assumido de forma solitária ou “sem suficiente suporte institucional e colegial”.

Assim, ao professor cabe a exigente função de orientador das aprendizagens e das habilidades sociais, ou seja, de ser “um guia que acompanha” (Johnson & Johnson, 1999b:18):

2.2.1. Antes da atividade (preparação pré-educativa):

Definir e especificar: os objetivos escolares da atividade; as habilidades interpessoais a desenvolver;

Planificar atividades (inclusive, de suma importância, estabelecer orientações precisas e claras para a execução das tarefas): atividades de aprendizagem cooperativa formal; atividades de aprendizagem cooperativa informal; guias ou estruturas de aprendizagem cooperativa;

Definir: o tipo de agrupamentos (grupos informais, formais ou de base); os papéis que serão atribuídos a cada elemento do grupo; a disposição do espaço físico onde se vai implementar a atividade cooperativa; os materiais educativos a usar;

2.2.2. Iniciada a atividade:

Eventualmente, efetuar exposições ou facultar explicações de conceitos ou de conhecimentos, ou recorrer à demonstração e à exibição de filmes, recursos que a metodologia de aprendizagem defendida não repudia (Johnson & Johnson, 1999b);

Explicar a tarefa e a interdependência positiva (podendo fazer perguntas de forma aleatória para confirmar a compreensão das instruções);

Supervisionar e retroalimentar o desempenho dos grupos, motivar, esclarecer dúvidas, estimular a reflexão, promover e orientar o estudo;

Assegurar a responsabilidade de cada aluno, alertando para o reflexo do desempenho individual na avaliação do grupo;

Avaliar as aprendizagens por meio de observações formais – como anotações da frequência de acontecimentos ou a descrição informal das ações ou declarações do aluno e auxiliar os discentes no processamento do funcionamento grupal (Johnson & Johnson, 1991; Johnson, Johnson & Holubec, 1993, referidos por Johnson & Johnson, 1999b).

A orientação do aluno por parte do docente é essencial nomeadamente na interpretação e compreensão das instruções do trabalho a realizar, no conhecimento dos objetivos e das metas a atingir, na definição e assunção de papéis (preferencialmente de forma rotativa) dentro do grupo (promovendo a implicação de todos na atividade), na definição dos tempos previstos para cada etapa da atividade,

na clarificação dos critérios e dos parâmetros de avaliação de modo a promover a reflexão e a calibração do desempenho individual através da auto e da coavaliação. Alerta-se para o facto de ser necessário ponderar as intervenções nos grupos de trabalho. “Parte del arte de la enseñanza consiste en saber elegir cuándo intervenir y cuándo no hacerlo” (Johnson & Johnson, 1999b:24).

2.3. Papéis delegados ao aluno, na Aprendizagem Cooperativa

“Los niños se sientan durante 12 años en las aulas en las que el objetivo implícito consiste en escuchar al docente y memorizar la información para regurgitarla en un examen.”

Catherine Fosnot (1989, citada por Johnson e Johnson, 1999b: 7)

À desgastada atitude passiva que se espera do aluno, descrita por Catherine Fosnot, na metodologia de ensino tradicional (competitiva e individualista), a aprendizagem cooperativa contrapõe a ação por parte deste.

Aliás, os próprios Programas de Espanhol, da autoria do Ministério de Educação Português, apontam nesse sentido; o aluno não deve ficar “passivamente à espera que o professor ou o livro levanten questões e deem respostas, o aprendente autónomo arrisca fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar os resultados” (ME, 2002:26).

Corroborando a premissa formulada por McKeachie (citado por Guerrero & Terrones, 2003), de que o método de ensino mais eficaz é aquele que consiste no ensino entre pares, “que los alumnos le enseñen a otros”, ao aluno cumpre responsabilizar-se pelo seu percurso de aprendizagem e de treino de competências e ganhar autonomia: participando nas tarefas, através da assunção de papéis e responsabilidades; ajudando os colegas, partilhando informação e conhecimento (exprimindo ideias, defendendo pontos de vista, respeitando opiniões alheias e acolhendo-as como mais – valias para a consecução das metas a que se propôs o grupo); refletindo de forma contínua e responsável sobre o seu desempenho e sobre o dos demais companheiros de grupo (Guerrero & Terrones, 2003).

O padrão de aprendizagem mais aconselhado pela aprendizagem cooperativa, segundo Johnson e Johnson (1999b), será: primeiro aprendem juntos, depois aplicam e demonstram individualmente a habilidade ou o conhecimento.

No seu *Repertório de Estratégias Pedagógicas*, Guerrero e Terrones (2003) sugerem papéis cuja assunção (rotativa) será fundamental para o fomento da responsabilidade individual dos elementos de um grupo de trabalho cooperativo.

Figura 7- Papéis dos elementos de um grupo de trabalho cooperativo

Coordinador	Dirige el trabajo, promoviendo la participación de todos y detiene el trabajo cuando alguien tiene dudas para hacer aclaraciones correspondientes.
Encargado de materiales	Garantiza que los alumnos cuenten con el material necesario para el trabajo.
Secretario	Toma nota durante las sesiones de equipo, llevando un registro de los acuerdos a los que se llega.
Controlador del tiempo	Coteja la agenda y metas con el tiempo dedicado a la actividad y se lo recuerda al grupo.
Abogado del diablo	Cuestiona las ideas y conclusiones a las que llega el equipo, ofreciendo alternativas. Busca argumentos contrarios bien sustentados.
Motivador	Elogia a los miembros por sus intervenciones. No desestima ninguna intervención y las orienta a mejorar.
Observador	Monitorea y registra el comportamiento del grupo sobre la base de la lista de comportamientos acordados. Comunica sus observaciones sobre el comportamiento.

Fonte: Guerrero e Terrones (2003)

Ao nível do fomento da integração dos elementos do grupo, defende Fraile (1998), defende a distribuições de papéis segundo outras seis categorias:

Figura 8- Distribuições de papéis, segundo Fraile (1998)

Estimulador	Elogia, incentiva a participação e a apresentação de todos os pontos de vista.
Conciliador	Apazigua eventuais conflitos entre os membros do grupo.
Facilitador da Comunicação	Coordena os trabalhos; esclarece eventuais bloqueios comunicativos.
Observador/Comentador	Regista dados relativos às intervenções dos elementos do grupo; apresenta o balanço dos trabalhos.
Verificador	Verifica a pertinência das participações e arquiva todos os materiais do grupo.
Intermediário	Estabelece a ponte comunicacional entre grupo e professor

Fonte: Ribeiro (2006:53-54)

Ribeiro (2006) inclusive propõe um modelo registo dos papéis assumidos pelos quatro elementos do grupo, a preencher pelos próprios:

Figura 9- Registo- modelo dos papéis dos elementos do grupo de trabalho

	Grupo			
Papeis dentro do Grupo				
Categoria 1				
Observador /Comentador				
- Regista e anota os factos desempenhados com o desempenho de cada um				
- Apresenta as suas observações e os progressos realizados pelo grupo				
Facilitador de Comunicação				
- Lê e recorda as instruções fornecidas				
-Estimula a participação de todos os elementos do grupo				
Conciliador				
- Encoraja e felicita o trabalho de todos os elementos				
- Previne conflitos				
Verificador				
- Certifica-se que o trabalho está a ser elaborado				
- Regista as respostas e arquiva todo o material				
Categoria 2				
Controlador				
- Lembra os prazos				
-Controla o tempo para a realização das tarefas				
- Controla o ruído e o tom de voz				
Coordenador/Mediador				
- Coordena as diversas opiniões				
-Coordena as diferentes actividades				
Gestor de recursos/Avaliador				
- Recolhe material que possa servir de apoio à realização da tarefa				
- Pede esclarecimento sobre factos para a sua melhor compreensão				
- Avalia a prestação do grupo para a realização das tarefas				
Registador/ Estimulador				
- Anota as sugestões				
- Regista as discussões e decisões				
-Estimula a participação de todos os elementos				
- Encoraja a intervenção de todos				
- Promove a integração de todos os elementos				

Fonte: Ribeiro (2006:56)

2.4. Formação de grupos cooperativos

Repetindo o slogan elucidativo “Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida”, de Spencer Kagan, ao referir-se às estruturas cooperativas, Pujolàs (2008) salienta que o trabalho cooperativo potencia esse pragmatismo e inteligibilidade dos conhecimentos por parte dos alunos, principalmente devido às dinâmicas de trabalho proporcionadas pelo grupo.

2.4.1. Distinção entre trabalho de grupo e trabalho cooperativo

Alertando para o cuidado a ter na natureza das estruturas cooperativas, Pujolàs (2008) defende que, para que um grupo realize uma tarefa cooperativa, terão de estar reunidos dois requisitos: haver interação entre os membros do grupo de

trabalho; haver trabalho e responsabilização de todos (assunção de papéis e de tarefas precisas relacionadas entre si, ou seja, cuja realização requeira também interação).

Alerta-se assim para o facto de que a simples reunião dos alunos com o pretexto de trabalharem juntos não representar propriamente uma atividade cooperativa.

Distinguindo *trabalho de grupo* de *trabalho cooperativo*, os irmãos Johnson fazem notar que:

O trabalho de grupo		O trabalho cooperativo
<p>Favorece o aparecimento da competitividade entre os membros ou do individualismo;</p> <p>Favorece o efeito de “polizón” (Kerry, 1983; Bruun, 1981; citados por Johnson & Johnson, 1999b), ou seja, de colagem ou de sucção dos colegas mais trabalhadores por parte dos menos habilitados;</p> <p>Provoca uma sensação de desamparo nos alunos (Langer & Benevento, 1978; citados por Johnson & Johnson, 1999b), de recusa da divisão diferenciada do trabalho, da extrema dependência das orientações do professor, do conflito negativo dentro dos elementos do grupo.</p>	enquanto que	<p>Proporciona a interdependência positiva, o que promove a igualdade de oportunidades para o êxito de todos os elementos do grupo;</p> <p>Requer a interação promotora, face a face, necessária ao fortalecimento dos laços interpessoais;</p> <p>Exige responsabilidade individual e grupal na consecução de objetivos comuns (principalmente através de agrupamentos heterogéneos, para potenciar a troca de informação, de experiências e de explicações);</p> <p>Apela à utilização frequente de habilidades cooperativas interpessoais e de pequenos grupos;</p> <p>Proporciona o recurso regular ao processamento cognitivo da informação e do funcionamento conjunto, para aprofundar mais a compreensão de todos os membros do grupo para aumentar a capacidade de retenção dos novos conhecimentos e para ajustar comportamentos.</p>

2.4.2. Quantidade e distribuição de alunos por grupo

A este respeito, defendem os irmãos Johnson que “às vezes, o tamanho do grupo pode estar determinado pelos materiais ou pelos equipamentos disponíveis ou pela natureza específica da tarefa”, mas sintetizam a opinião acrescentando que “quanto menor, melhor” (Johnson & Johnson, 1999b: 19) para garantir: a maior aproximação, face a face, dos elementos do grupo, a troca dos materiais e a movimentação do professor pelos grupos enquanto auxilia os mesmos. Tal posição prende-se com o facto de o trabalho em grandes grupos requerer, por regra, mais recursos e o treino de mais habilidades, sem falar já na maior extensão temporal necessária ao ajuste das múltiplas características individuais aquando da interdependência positiva.

Advogando pela mudança de mentalidades no sentido de conseguir a implementação da metodologia da aprendizagem cooperativa através de “equipas de trabalho” mais do que do “trabalho em equipa, Pujolás (2008) defende a formação de grupos entre três a cinco elementos - Piquer (2009) manifesta-se a favor dos grupos de quatro elementos - no sentido de aproveitar o máximo da interação entre os mesmos e, desta forma, otimizar as aprendizagens através da partilha de conhecimento e de pontos de vista, além da definição consensual de caminhos e estratégias de trabalho. Por seu lado, Ovejero (1990) defende o recurso a grupos que oscilem entre dois e seis elementos, mas aconselha a começar com grupos menores (de dois a três elementos) uma vez que “alguns estudantes não estão preparados nem sequer para grupos de quatro”, como defendem os irmãos Johnson (Ovejero, 1990: 24).

Peterson e Janicki defendem que é muito mais vantajoso trabalhar com grupos sociais pequenos (de preferência, em pares), para evitar a “formação de coligações” e de “competição mais que a cooperação”, além do que Latané denomina de “folgado social” ou que O'Donnell apelida de “passividade” (Ovejero, 1990: 21).

Embora alguns teorizadores, como Berndt, Perry e Miller, coloquem a hipótese de a agregação de “amigos” fora do contexto da sala de aula num mesmo grupo de trabalho não ser de todo desvantajoso, uma vez que, entre eles, já está de alguma forma ajustada a heterogeneidade individual e estão criados os laços afetivos necessários ao entendimento conjunto (Ovejero, 1990), a maioria dos pedagogos pesquisados difere da opção.

Alertando para o perigo decorrente da formação de grupos à escolha dos alunos, no que concerne à formação dos grupos de trabalho, os irmãos Johnson (Johnson & Johnson, 1999b) partilham algumas formas de o fazer, tais como:

- a) ao acaso (considerada a maneira mais eficaz e mais fácil);
- b) agrupar os alunos por nível de habilidades e cognitivo e depois juntá-los ao acaso de forma a haver os três tipos de aluno em cada grupo, separando os conflituosos;
- c) solicitar nomes de colegas com quem gostariam de trabalhar e aferir os excluídos; formar grupos com alunos de alto nível e esses alunos excluídos.

Claro que a possibilidade de resistências instintivas à dissolução dos grupos chamados “naturais” (Serrat, Pujol & Vidal, 1997: 90) é muito forte mas, nesse caso, devemos mostrar ao aluno benefício da tarefa no seu caso concreto e a importância que ele terá no grupo de trabalho, sem nunca o forçar a integrar-se na atividade. Ovejero (1990: 24), corroborando o defendido por outros teorizadores (como Johnson *et al.*, 1984) alerta ainda para a tendência “contraproducente” de dissolver grupos que não estejam a funcionar uma vez que não são dadas oportunidades para que os elementos do grupo aprendam “as habilidades que necessitam para resolver problemas em colaboração mútua”.

2.4.3. Heterogeneidade na constituição do grupo

Suportado pelos pressupostos defendidos por Johnson, Johnson e Holubec (1999a), Pujolàs (2008) defende como “característica essencial destas equipas de base a heterogeneidade (de género, de motivação, de rendimento, de suporte cultural, etc)”. Sobre a heterogeneidade, defendiam García-Cano e Márquez, aquando da elaboração da *Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula* (AMIGHA), versão castelhana de *Cooperative Learning in European Contexts* (CLIEC), dentro do programa europeu *Comenius*, que “la diversidad y la desigualdad en el aula no provienen de la pertenencia a grupos de diferente cultura, raciales o de nacionalidad distinta, sino que son fruto de la coexistencia no reconocida de diferentes formas de interaccionar en el aula” (García-Cano & Márquez, 2006, 22). Aliás, como destacava Ovejero (1990), a própria inserção de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) num grupo de trabalho é benéfica para todos uma vez que são atribuídas tarefas individuais adequadas ao nível de cada

um. O mesmo autor acrescentava que o aluno “aprende mais a ensinar do que a aprender”.

2.5. Tipos de trabalho cooperativo

A aprendizagem cooperativa oferece uma panóplia profícua de estruturas de trabalho de distintos tipos.

Pujolás (2008) distingue entre estruturas de grupo simples e estruturas mais complexas, também chamadas de técnicas cooperativas. Defende o autor que o recurso à expressão *método* pareceria remeter para um modelo ideal por excelência e isso seria imprudente. Refere-se, sim, a *métodos*, mais propriamente, a *estruturas de aprendizagem cooperativa* que oferecem algumas técnicas específicas que poderão auxiliar o professor no fomento da cooperação em aula, conforme o público-alvo, os conteúdos e as circunstâncias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Já os irmãos Johnson (1999a) distinguem quatro tipos de trabalho cooperativo, a saber:

- a) o trabalho cooperativo formal (quando parte do professor: a preparação das atividades pré-educativas, a especificação de objetivos, da tarefa e da interdependência positiva; o controlo das aprendizagens; a avaliação e o auxílio ao processamento) relativamente a uma atividade a dinamizar numa aula ou em várias;
- b) o trabalho cooperativo informal (quando o professor recorre à explicação ou à demonstração de conteúdos escolares e forma grupos pontuais (de três a cinco minutos de duração, antes e depois da explicação ou da demonstração) para fomentar a discussão conjunta de algum tópico (de dois a três minutos de duração);
- c) os grupos cooperativos de base (heterogêneos, estáveis - para garantir o aprofundamento das relações interpessoais, cujo trabalho conjunto seja regular);
- d) as estruturas cooperativas – com o objetivo de facilitar o recurso a técnicas de grupo de tipo cooperativo, os teorizadores advogam pelo recurso a guias de aprendizagem cooperativo estandardizadas, sem conteúdo curricular, mas que orientam no sentido das ações esperadas nos alunos aquando da realização de trabalhos cooperativos.

2.5.1. Estruturas de aprendizagem cooperativa

Sem nunca haver referência direta à aprendizagem cooperativa, o Programa Oficial de Espanhol de iniciação e continuação do secundário (ME, 2002: 28-29) aponta para três metodologias de trabalho onde esta abordagem de trabalho é facilmente justificada: a simulação global e o trabalho por tarefas ou projetos (realçando a importância do processo e não do produto e da complexidade da comunicação “trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real”).

Na senda do defendido pelos irmãos Johnson (1999b), no que concerne aos conflitos intragrupais, geradores quer de progresso quer de desvirtualização do desenvolvimento intelectual, destacam-se nomeadamente dois tipos:

- a) aquele que é provocado pela *controvérsia académica* (de desafio do raciocínio dos colegas de grupo, promovendo assim a incerteza e a busca de mais informação e de questionamento interno dos conceitos e do conhecimento, incrementando a capacidade de retenção individual);
- b) aquele que é solucionado recorrendo à *mediação de pares*, ou seja, à negociação entre as soluções apresentadas pelos elementos do grupo.

E estes conflitos podem ser rentabilizados através do recurso às anteriormente referidas estruturas de aprendizagem cooperativa (Pujolàs, 2002:8) ou atividades de tipo cooperativo.

Aquando da respetiva planificação e dinamização, poder-se-á ter em conta meramente estruturas mínimas, como a “Co-op Co-op”, de Spencer Kagan (Johnson & Johnson, 1999b: 22), bastando para tal especificar a interdependência positiva de objetivos, a responsabilidade individual, as habilidades sociais, o processamento grupal final, e atribuir ou distribuir os papéis complementares e os materiais ou recursos.

Partilharemos, de seguida, algumas das estruturas de aprendizagem cooperativa que orientaram a nossa prática pedagógica, aquando do período de estágio, na Escola Secundária de Paços de Ferreira.

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
Pares ou quatro	Heterogénea	Estrutura mínima: “Co-op Co-op” (entrevista em três passos)
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Abre-se espaço à discussão sobre um tema na aula para colher opiniões ou conhecimentos prévios e como motivação para a atividade; • Formam-se grupos heterogéneos; • O grupo-turma divide a unidade de aprendizagem em temas; • Cada grupo assume um dos temas que completa a unidade; • A cada grupo, o professor distribui uma parte de uma unidade de aprendizagem; Em grupo, cada elemento do grupo é incumbido da investigação de um mini-tópico do tema a trabalhar; • A entrevista B sobre o resultado da sua investigação relativa ao seu mini-tópico e vice-versa; • Ambos partilham resultados com outro par; • O grupo sintetiza a informação e apresenta-a à turma (sob forma de demonstração, simulação,...). 		

No caso de se pretender definir estruturas mais complexas de aprendizagem cooperativa, poder-se-á recorrer a guias como as elaboradas por Donald Dansereau, O'Donnell e Lambiote (Johnson & Johnson, 1999b), de que as de processamento de texto “MURDER” (Mobilizar, Entender (*Understand*), Recordar, Detetar, Elaborar e Rever) ou “Scripted Cooperation – cooperação guiada” (Ovejero, 1990: 21-22) são exemplo.

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
Pares ou quatro	Heterogénea	Guia “MURDER” para processamento de texto
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Ambos os elementos do grupo <u>mobilizam</u> recursos (acordam sinaléticas para ambos usarem aquando da análise do texto – nas anotações à margem, na delimitação da pausa da análise individual e do início do trabalho cooperativo, por exemplo); 		

- Cada um lê em silêncio para entender;
- Chegados ao ponto de pausa acordado, um recorda relata o conteúdo da leitura que fez;
- Enquanto o colega recorda, o outro deteta eventuais erros e faltas;
- Ambos elaboram o material cooperativo, relacionando com conhecimentos prévios;
- Repetem o procedimento desde o início mas com os papéis (de atividade e controlo) invertidos;
- No final, revêm o material conseguido em conjunto e organizam cooperativamente todo o trabalho.

Ou então à “Investigação em grupo”, de Sharan e Hertz-Lazarowitz (Johnson & Johnson, 1999b:22-23), ou ao “Group Investigacion” de Sharan e Shachar (Ovejero, 1990: 19-20).

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
Grupos pequenos (2-6 elementos)	Heterogénea	“Investigação em grupo”-Estrutura complexa, similar ao “Co-op Co-op”
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Todos os elementos do grupo ajudam a investigar um tema de uma unidade: dividem o trabalho e cada membro assume uma tarefa individual na investigação do grupo; • O grupo reúne e sintetiza o resultado das pesquisas individuais para posterior apresentação das conclusões à turma. 		

Ou o “Jigsaw”, “Quebra-cabeças” ou “El Cascanueces”, de Aronson (Johnson & Johnson, 1999b: 23):

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
6 elementos	Heterogénea	Estrutura complexa: “Jigsaw”, “Quebra-cabeças” ou “El Cascanueces”
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Todos os grupos trabalham um tema comum; • Cada elemento do grupo estuda um subtema do tema comum; • Os elementos dos diferentes grupos encarregues de determinado subtema reúnem-se em “grupos de peritos”; • Após a reunião na “especialidade”, regressam ao grupo base e assumem a 		

explicação do subtema aos demais colegas;

- O grupo sintetiza as contribuições individuais numa só.

Nesta técnica, como salientam os autores, nenhum dos elementos do grupo “poderia fazer o trabalho sem a ajuda de cada um dos outros membros...”. Além disso, como destacavam Aronson e Osherow, “cada membro tem uma única e essencial contribuição a fazer” (Ovejero, 1990: 16).

Ou ainda a “Controvérsia Académica”, dos irmãos Johnson, propicia ao confronto de ideias divergentes com vista a um objetivo comum (um pouco diferente do debate, o qual quase anula a interdependência, valorizando a competição ou a interdependência negativa). Defendem os autores desta estratégia que “el conflicto intelectual es uno de los instrumentos de enseñanza más poderosos e importantes” (Johnson & Johnson, 1999a: 12) na aprendizagem cooperativa desde que consista na interação de controvérsias “resolvidas de forma construtiva”, ou seja, que gere conflitos conceptuais individuais e conduza ao questionamento cognitivo e afetivo de cada aluno, capaz de despertar a necessidade de procurar mais conhecimento e de ver os problemas sob novas perspectivas ou abordagens.

No fundo, esta estratégia de trabalho cooperativo prepara os alunos para as relações sociais e profissionais do tipo cooperativo uma vez que privilegia o confronto positivo de ideias no sentido de, em consenso, serem encontradas as respostas mais adequadas aos problemas.

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
4 elementos Pares e 2 fações	Heterogénea	Estrutura complexa: “Controvérsia Académica”
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Entre professor e alunos é escolhido um tema suscetível de ser perspectivado de forma divergente (pelo menos, a favor e contra); • Cada fação é subdividida em grupos de quatro que, por sua vez, são subdivididos em pares (um a favor, outro contra); • Cada par reúne e inicia a procura de argumentos para defender o ponto de vista que assumirá (mesmo não estando de acordo com o seu ponto de vista real), prevendo questões colocadas pelos elementos da fração oposta e prepara a respetiva argumentação (sustentada e convincente); 		

- Cada par junta-se ao par correspondente e apresenta a sua posição;
- Cada par inicial deverá agora inverter a sua posição e expor de forma convincente a argumentação oposta;
- Os quatro colaboram na organização conjunta da síntese das argumentações conseguidas pelos pares (salientando pontos fracos e pontos fortes da argumentação), refletindo a posição conjunta do grupo);
- Abre-se espaço ao debate; cada grupo é avaliado pelo desempenho global e cada aluno é avaliado pela qualidade, coerência e lógica da argumentação (Ribeiro 2006).

Os autores da proposta aconselham à implementação de um exame escrito sobre o tema (englobando ambas as posições) e à atribuição de pontos extra aos grupos cujos membros atinjam os objetivos (Johnson & Johnson, 1999a).

Existem ainda outras propostas, que assentam no fomento das metas de grupo, tais como algumas das propostas de “Torneios de jogos por equipas” (TJE), de DeVries, Edwards e Slavin como:

- a) a “Student Teams Achievement Division” (STAD) (Ovejero, 1990: 16) ou o “Trabalho em equipa-sucesso individual” (TELI) (Johnson & Johnson, 1999b: 23), ambas desenvolvidas por Slavin:

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
4 ou 5 elementos	Heterogénea	TJE-STAD TELI
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Docente mostra um conteúdo ou o material de trabalho à turma; • Alunos reúnem em grupo para realizarem atividades e explorarem material sobre o conteúdo; • Cada elemento demonstra individualmente os seus conhecimentos relativamente ao conteúdo; • A avaliação individual é comparada com as anteriores; o objetivo é superação pessoal; • Por cada superação, o grupo recebe pontos extra; • Os grupos que se superarem são recompensados. 		

b) a “Teams Games Tournament” (Ovejero, 1990: 17). Esta técnica é em tudo similar ao STAD, mas substitui a avaliação individual por “torneios académicos semanais”.

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
4 ou 5 elementos	Heterogénea	TJE- TGT
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Docente mostra um conteúdo ou material à turma; • Alunos reúnem em grupo para realizar atividades/ explorar material sobre o conteúdo; • Discentes participam individualmente em jogos como representantes do grupo de trabalho; • A cada semana, o grupo é representado por um membro diferente (o qual compete com colegas dos outros grupos mas do mesmo nível); • O resultado das melhores equipas (decorrente das prestações individuais) é exposto publicamente. 		

“Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC), de Madden, Slavin e Stevens (Ovejero, 1990: 18) ou “Leitura e Escrita Integrada Cooperativa” (LEIC), de Stevens, Madden, Slavin e Farnish (Johnson & Johnson, 1999b: 23):

Tipo de grupo	Natureza do grupo	Estrutura da atividade
Grupos de leitura: 2 grupos de 8-15 elementos	Heterogénea	“Leitura e Escrita Integrada Cooperativa” (LEIC)
Passos da atividade		
<ul style="list-style-type: none"> • Em pares, dentro do mesmo grupo de leitura, os elementos dos subgrupos direcionam a sua ação para as habilidades de descodificação fónica e de compreensão; • Em pares, dentro do outro grupo de leitura, os membros embrenham-se nas habilidades de compreensão e inferência; • Os pares juntam-se a outros pares do outro grupo de leitura; Cada grupo de quatro tem uma tarefa a cumprir em conjunto; • A qualificação individual resultante das prestações de cada elemento reverte para o grupo. 		

2.6. Avaliação do trabalho cooperativo.

Na metodologia de aprendizagem defendida e invocada através da referência aos múltiplos autores cujas reflexões orientaram a produção do presente trabalho, o envolvimento do aluno no processo de crescimento intelectual, emocional e social pretende-se total. Assim, parece ser consensual a necessidade de involucrar o discente no seu próprio processo de avaliação. Para tal, advogam alguns autores a inegável motivação decorrente da explicitação dos critérios de avaliação (ou, preferencialmente, a definição conjunta dos mesmos). Conhecendo metas, objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação (metalinguagem própria do processo de avaliação), expectativas de produto final, o aluno poderá lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a sua atuação (autoavaliando-se) e sobre a dos demais colegas de grupo (coavaliando de forma construtiva a atuação dos seus pares).

Apoiando-se em Sanmartí, Merino (2011) confirma que “los estudiantes que más aprenden son aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y, en todo caso, saben pedir, hasta encontrar, las ayudas necesarias para superarlas”.

Ao refletir sobre o seu desempenho, o aluno: deteta os seus pontos débeis e as áreas suscetíveis de melhoria; valoriza os progressos e os objetivos alcançados; compreende as causas de eventuais fragilidades no sentido de as tentar controlar e ultrapassar (Piquer, 2009).

Ovejero (1990) salienta a importância das recompensas no que concerne à motivação do empenhamento individual nos grupos de trabalho. Desta forma, defende que o recurso aos pontos extra na avaliação poderá ter esse efeito. Sustenta essa opinião com as observações tecidas por Deutsch, Wheller e Ryan, Johnson e Johnson, segundo os quais, antes da tarefa, os alunos eram desfavoráveis ao sistema de recompensas competitivo, mas, após o início da mesma ou no final desta, concordavam com a respetiva justeza.

Para fomentar a interajuda, a autoconfiança e a animação e assistência dos grupos de trabalho, os irmãos Johnson partilham dez fórmulas para avaliar o trabalho cooperativo (Ovejero, 1990):

- atribuir a média das pontuações individuais ao grupo;
- atribuir o total das pontuações individuais ao grupo;
- atribuir a pontuação do grupo a todos os elementos;

- selecionar um trabalho ou um exame de um elemento do grupo, avaliá-lo e atribuir a avaliação ao grupo;
- retirar da pontuação individual um bônus para o grupo;
- acrescentar um bônus à pontuação individual decorrente da avaliação do grupo;
- atribuir a pontuação mais baixa dos elementos do grupo ao próprio grupo;
- atribuir à média das pontuações individuais um ponto extra pelo uso de habilidades de colaboração em grupo.

Embora consideremos que, numa perspectiva pessoal, ainda há muito a aprender e a limar sobre o tópico da avaliação de grupos, apresentaremos, no Anexo E do presente trabalho, uma proposta de avaliação concreta relativa à técnica cooperativa (inspirada na *Controvérsia Académica*) do Debate, experiência preparada e dinamizada em sessões supervisionadas.

2.7. Vantagens e inconvenientes do trabalho cooperativo

“La adquisición de pericia en el uso del aprendizaje cooperativo en el aula y los equipos cooperativos en la escuela y el distrito llevan al menos una vida entera”

Johnson e Johnson (1999b:10)

Atendendo aos postulados teóricos anteriormente apresentados e à experiência docente, corroboramos a opinião de muitos pedagogos, como de Pujolàs (2008), de que abundam as vantagens desta opção metodológica. Na verdade, além de inevitavelmente permitir a interação, fomenta a interdependência positiva (a capacidade de se colocar no lugar do outro) e a cooperação, num clima de ajuda mútua com vista ao alcance de metas e fins comuns. O grupo é responsável por si e pelos seus membros, daí a mobilização de estratégias e recursos diferenciados e enriquecedores, com o contributo/partilha e a responsabilização de todos os seus membros, os quais se avaliam e coavaliam no desempenho e no progresso das aprendizagens e no treino de competências. O manejo e o aperfeiçoamento de habilidades sociais requerem a resolução de eventuais conflitos, eles mesmos obreiros na reconstrução das estruturas (meta)cognitivas, sociais e intelectuais e, logo, de conhecimento, da retenção a longo prazo e da motivação.

Além disso, a inevitável diversidade e a desigualdade na sala de aula, provocada pelos frequentes movimentos migratórios da população mundial, poderão converter-

se em fortes aliados no processo de aprendizagem pela partilha, no grupo de trabalho, das diferentes características culturais, raciais ou étnicas e pessoais. A melhoria do rendimento dos alunos parece ser inevitável, neste clima de partilha e de afetividade, afetando não só as classificações, como nota Rodriguez, mas também o “grado de satisfacción psicológica y de bienestar”, conforme acrescenta Adell i Cueva (Ramos & Martínez, 2010: 67)

Todavia, há que contar também com alguns inconvenientes desta metodologia de aprendizagem. Segundo Urbano Lira (2004), algumas investigações (Jacobs, 1996; Jacobs & Hall, 1994) indicam que alguns alunos, habituados à imagem de autoridade centralizada no professor assumida na metodologia de ensino- aprendizagem tradicional, não reagem de forma muito positiva a esta falsa libertação do docente e interpretam a autonomia que lhe é transferida “como uma supressão de responsabilidade” por parte do professor.

Ressalva-se, ainda, o facto de o docente ter obrigatoriamente que contar com um pouco de sacrifício do controlo da aula, principalmente no início do recurso à metodologia de trabalho defendida. Para ser escutado pelos seus pares, o aluno terá que recorrer ao discurso oral. Claro está que o clima da aula cooperativa tem tendência a ser um pouco menos tranquilo do que o da chamada aula tradicional expositiva. Todavia, o papel do professor no esclarecimento e treino de regras de convivência sociais terá obrigatoriamente que se fazer notar. Gradualmente, a consciencialização e o ajuste do grupo à metodologia de trabalho colmatará este aspeto menos positivo do trabalho cooperativo.

Johnson e Johnson defendem que só a experimentação reiterada das técnicas de aprendizagem cooperativo consegue colocar o professor num nível adequado no que concerne à planificação de atividades de tipo cooperativo. E acrescentam que “el fracaso es parte del proceso y el éxito es inevitable cuando el fracaso es seguido por la práctica persistente, la retroalimentación y la reflexión sobre cómo ejecutar la habilidad de manera más competente” (Johnson & Johnson, 1999b: 31). Não esqueçamos, por isso, que, como defendia James Watson “nada de novo realmente interessante surge sem colaboração” (Johnson & Johnson, 1999b: 10), daí que o trabalho cooperativo represente uma das metodologias mais adequadas ao contexto de ensino – aprendizagem e, embora a aprendizagem cooperativa não se possa “conseguir da noite para a manhã...é suficientemente útil para que mereça realmente a pena” (Ovejero, 1990:10).

CAPÍTULO II: ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Decorrente da análise retrospectiva sobre o nosso percurso académico na área do Espanhol (unidades curriculares e mestrado), reconhecemos que uma das disciplinas que mais exigiu a nossa atualização enquanto profissionais da educação foi precisamente Didática do Espanhol I e II devido à cristalização de conceitos teóricos pouco atualizados. A maturidade profissional e pessoal permitiram-nos equacionar e adaptar à nossa prática docente os ensinamentos pedagógico- didáticos mais recentes e que, a nosso ver, são comprovadamente bem mais adequados à finalidade do ensino – aprendizagem de idiomas, no sentido de potenciar o exercitamento de habilidades linguísticas e funcionais da língua, fomentando a competência comunicativa, em situações reais de comunicação, num ambiente formativo propício ao saudável desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Neste reconhecimento do aluno como entidade holística (agente social, falante intercultural e aprendente autónomo), procuramos, no ano de estágio, adaptar algumas propostas de trabalho cooperativo às orientações do enfoque por tarefas, que nos cativaram desde o primeiro contacto, em Didática do Espanhol, e conceber atividades e materiais didáticos, de comunicação ou de apoio linguístico, coerentemente articuladas por um ponto de referência: a tarefa ou atividade final. Atendemos de igual modo a outras teorias didático- pedagógicas consultadas, como as de Littlewood (1998: 21-61), principalmente no que concerne ao carácter interpessoal inerente quer às atividades de comunicação funcional, quer às de interação social. E foi precisamente o contacto com estes contributos teóricos e com as propostas de trabalho do referido autor que nos despertou para o carácter dinâmico e significativo das atividades e das aprendizagens quando dinamizadas de forma cooperativa.

Apoiados na bibliografia direcionada para o trabalho cooperativo, fomos experimentando algumas dinâmicas cooperativas (de autoria própria mas cuja orientação se deve às diretrizes apontadas por alguns investigadores consultados). De entre toda a profícua bibliografia consultada, assumiram especial importância as orientações teórico-práticas de Pujolás (2008) e dos irmãos Johnson e Holubec (1999a), nomeadamente no que concerne às etapas organizativas de técnicas cooperativas como “El Cascanueces” ou o “Quebra Cabeças”, de Aronson (com especial influência aquando da conceção de uma atividade de aprendizagem cooperativa de gramática, como à frente se verá), da *Controvérsia Académica* e dos *GI - Grupos de Investigação* (os quais, apesar de não terem sido adotados

conforme as indicações dos autores - visto se dirigirem mais, em nosso entender, ao trabalho de Projeto, foram adaptados de modo a servirem de base a um Debate).

Passaremos, de seguida: à caracterização da escola onde decorreu a experimentação das dinâmicas de trabalho cooperativo; à indicação das principais técnicas de recolha de dados; à caracterização das turmas-amostra onde incidu o estudo; à apresentação e exposição da reflexão sobre as dinâmicas de trabalho cooperativo implementadas.

Escola onde decorreu o estágio



A escola onde decorreu o estágio pedagógico em Espanhol foi a Escola Secundária de Paços de Ferreira. Segundo o *Relatório de Avaliação Externa das Escolas* (2012)¹, esta instituição pública, cuja atividade conta já com quarenta e um anos, apesar de ter sido recentemente requalificada pela *Parque Escolar E.P.E.*, estende a sua responsabilidade pedagógica até aos estabelecimentos prisionais de Paços de Ferreira e Regional do Vale do Sousa. Segundo os dados do Perfil, a população escolar, no ano letivo anterior (2011-2012), era “constituída por 2003 alunos/formandos”, distribuídos da seguinte forma: 88 nos cursos de educação e formação; 116 nos cursos de educação e formação de adultos, 523 no 3.º ciclo; 89 nos cursos de educação e formação de adultos, de nível secundário, tipo 1; 307 nos cursos profissionais do ensino secundário; 880 nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.” Não apresenta grande variedade multicultural, tanto mais que cerca de 98,6% dos discentes eram de nacionalidade portuguesa.

A escola está situada num meio fortemente industrializado na área dos móveis. Assim, a percentagem dos pais e encarregados de educação com formação de nível secundário ou superior de habilitações literárias era de 12%, no ensino básico, e de 7%, no ensino secundário; cerca de 8,2% dos pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico tinham profissões ao nível de técnico superior ou intermédio, enquanto, no ensino secundário, esta percentagem é de 10,9%.

O corpo docente (maioritariamente estável) era constituído por 192 professores, facto que, aliado à continuidade das equipas pedagógicas e das direcções de turma, aos apoios aos alunos com dificuldades de aprendizagem e ao envolvimento

¹ disponível em www.espf.edu.pt/index.php/.../59-avaliacao-externas-das-escola-relatorio

crescente dos pais/encarregados de educação no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos, contribuiu para que o sucesso alcançado pela instituição se situasse dentro das expectativas nacionais.

O abandono escolar no ensino básico e secundário é residual, à semelhança do que acontece com a anulação de matrícula e com a exclusão/retenção atribuídas ao absentismo.

Nos cursos de profissionais, principalmente, e no décimo ano das turmas – amostra encontram-se alunos com interesses divergentes dos escolares, daí as frequentes distrações, a falta de motivação para a realização das tarefas escolares e a passividade com que alguns “assistem” à realização das atividades letivas pelos companheiros.

O acesso às novas tecnologias da informação a partir de casa situa-se nos 12% para os alunos do ensino básico e de 9% para os do ensino secundário (*Relatório de Avaliação Externa das Escolas- Escola Secundária de Paços de Ferreira*, 2012).

Técnicas e instrumentos/recursos utilizados na recolha de dados

No seguimento da advertência veiculada na introdução da presente relatório, lembramos não serão de excluir condicionalismos intrínsecos ao contexto da experimentação, a saber: a rotatividade da intervenção pedagógica pelas quatro turmas regidas, facto que condicionou o conhecimento dos intervenientes (docente-alunos) e, logo, a implementação de planos de trabalho mais duradouros e a recolha de dados avaliativos individualizados (note-se que apenas em uma das turmas houve a oportunidade de trabalhar duas unidades (de cento e oitenta minutos cada), embora cronologicamente bastante distanciadas; as restantes três unidades foram lecionadas a título singular nas outras três turmas regidas); a significativa distância temporal entre unidades didáticas; o carácter estanque e a natureza experimental das mesmas.

Tais constrangimentos intrínsecos dificultaram: a recolha de dados qualitativos relativos às aprendizagens realizadas no decurso e por ação dos trabalhos cooperativos (e, neste sentido, contamos com a colaboração da professora orientadora, a Dr.^a Cristina Bessa, nomeadamente: na caracterização informal dos alunos e auxílio na formação de grupos heterogéneos de trabalho, na recolha de elementos qualitativos e na comprovação da eficácia das dinâmicas cooperativas nas aprendizagens aquando da prestação formal e individual nos instrumentos de avaliação escrita); a dinamização de atividades cooperativas de estrutura complexa

e de longa duração (salienta-se o facto de os alunos não terem hábitos de trabalho cooperativo – facto que requer uma prática sistemática para se poder colher resultados válidos, quer em termos de conteúdos escolares, quer em termos crescimento individual e social).

Conscientes do efeito destes constrangimentos na implementação da aprendizagem cooperativa, optamos por direccionar o nosso estudo de campo para a resposta à terceira questão geradora, a saber: *“É possível implementar dinâmicas pontuais de trabalho cooperativo em turmas do ensino secundário sem essa rotina e nas quais a convivência professora estagiária-aluno seja esporádica e pouco aprofundada?”*

Por essa razão, todo o trabalho de investigação está voltado para o *trabalho cooperativo*, numa perspetiva de experimentação prática de dinâmicas de trabalho cooperativo, e não propriamente para a *Aprendizagem Cooperativa* (a qual envolveria outros condicionalismos como a continuidade docente e o aprofundamento das relações interpessoais).

Assim, valorizou-se a observação como a técnica mais favorável à recolha de dados. Todavia, pelas razões acima invocadas, e porque o contexto da investigação e a alternância da amostra retirariam todo o sentido à observação sistemática (embora mais profícua na análise do progresso no treino das habilidades sociais e interrelacionais), optou-se pelo segundo tipo de observação definido por Hébert (Ribeiro, 2006: 82), a “não estruturada”, uma vez que requer uma menor sistematização dos dados observáveis. Ainda assim, para consolidar as observações, foram feitos registos da frequência, pertinência, adequação ou desajuste das reações no diário de aula e, posteriormente, no final de cada unidade, partilhadas com os alunos.

Na senda do aconselhado por Johnson & Johnson (1999a), aquando da observação e acompanhamento dos grupos, procurou-se:

- a) zelar pela observação sistemática dos grupos de trabalho ao longo da atividade (de notar que a enorme quantidade de alunos por turma em salas não projetadas para tal dificultou um pouco a movimentação equitativa da professor);
- b) promover o contacto visual, face a face, entre os elementos dos grupos de trabalho - o que implicou a movimentação dos alunos na aula e a redistribuição do espaço-aula;

- c) registar elementos relativos aos saberes e às condutas sociais dignos de anotação para posterior análise conjunta com os alunos (funcionando como retroalimentação do desempenho dos mesmos), e para servir de referência à atitude autorreflexiva da ação docente, no sentido da superação constante;
- d) reforçar positivamente a manifestação ou o treino de habilidades interpessoais;
- e) apelar à prática de comportamentos desejáveis;
- f) intervir quando necessário no sentido de ajustar comportamentos (só depois de constatada a estagnação dos esforços grupais);
- g) fomentar a responsabilização individual inclusive através da auto e da coavaliação.

Outro dos instrumentos utilizados foi o questionário. Colocaram-se questões fechadas, pela objetividade e pela clareza na formulação, tal como advoga Fortin (Ribeiro, 2006), às quais os alunos foram convidados a responder no final de cada dinâmica de trabalho. Todavia, apregoamos a mais-valia das questões abertas no que concerne à implicação do aluno no processo de auto e coavaliação e na retroalimentação da qualidade e eficácia das atuações individual e conjunta. Os motivos que subjazem à não implementação das mesmas no estudo em questão prendem-se com o carácter estanque das Unidades Didáticas planificadas e com os consequentes constrangimentos de tempo necessário para uma reflexão conjunta do resultado dessa atitude introspetiva, de forma a promover o desenvolvimento consciente da autonomia na aprendizagem, por parte do aluno.

Num outro momento, foi distribuída uma grelha de autoavaliação e coavaliação das atitudes demonstradas aquando da preparação e realização de um debate.

No final do ano, foi ainda distribuído um inquérito individual aos docentes de idiomas (apesar da pouca representatividade da amostra). Pretendíamos aferir a opinião dos profissionais relativamente às potencialidades do trabalho cooperativo, nomeadamente no que concerne:

- a) ao treino das habilidades comunicativas e sociais (como a tolerância, o respeito, a afetividade), à motivação e à preparação holística (social, pessoal e cognitiva) do aluno para situações futuras de trabalho cooperativo e de resolução de conflitos (advindos do conhecimento de novas abordagens dos problemas e da realidade), inclusive através da atribuição de papéis sociais e das responsabilidades e autonomia individuais;

- b) à atenção à heterogeneidade, à igualdade de oportunidades e ao respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem do público discente;
- c) à preparação e na motivação do docente para a Aprendizagem Cooperativa.

Grupos de alunos que colaboraram na experimentação:

Ano	Curso/turma	Número/ Sexo de alunos
10º ano	Técnico de Turismo (ensino profissional), nível I. Turma bastante heterogénea. Apresentava uma discrepância considerável de perfil de aluno: alunos bastante perturbadores e pouco interessados pelas atividades formativas; alunos totalmente alheios e apáticos perante as dinâmicas da aula; pouca representatividade de alunos empenhados e motivados para as atividades da aula.	30 alunos: 16 raparigas e 14 rapazes
10º ano	Turma D, nível I, curso de científico-tecnológico: no geral, bastante perturbadora e pouco interessada nas atividades formativas.	29 alunos: 17 raparigas e 12 rapazes
11º ano	Turma B, nível V, curso de científico-tecnológico: turma muito interessada e trabalhadora; bastante receptiva a novas propostas de trabalho que despertassem o interesse e a curiosidade.	22 alunos: 11 raparigas e 11 rapazes
11º ano	Turma I, nível V, Curso Científico-humanístico: turma trabalhadora mas muito perturbadora; pouco receptiva a novas metodologias de trabalho.	14 alunos: 10 raparigas e 4 rapazes

Unidades Didáticas tuteladas (datas/ horas):

Turma	Data da aula	Hora da aula	Unidade Didática
10º Curso profissional Técnico de Turismo	14 de novembro 2012	8h30m-10h00m	<i>Empieza el día, empieza mi rutina</i>
10º ano, turma D, nível I, curso de Científico-tecnológico	20 e 22 de novembro de 2012	13h35m-15h 10h15m-11h45m	<i>Consumir, consumir... Qué tipo de consumidor eres tú?, ¿un "homo consumista" o un "homo responsable"?</i>
11º ano, turma I, nível V, Curso Científico-humanístico	5,7,8 de março de 2013	15h15m-16h45m/ 11h55m-13h25m/ 8h30m-10h	<i>A Debate</i>
10º ano, turma D, nível I, curso de Científico-tecnológico	9 e 11 de abril de 2013	13h35-15h05 10h15-11h45	<i>¡Buen Viaje!</i>
11º ano, turma B, nível V, Curso Científico-tecnológico	3 e 7 de maio	17h-18h30m 10h15m-11h45m	<i>Recuerdos del curso- ¡Como hemos cambiado!</i>

(Variedade de) dinâmicas de trabalho cooperativo implementadas nas aulas de ELE no decurso do ano de estágio pedagógico

Fruto das abordagens teóricas colhidas ao longo do curso de MEPLÉ na FLUP, tentamos programar cada aula ou unidade didática atendendo às macroquestões didáticas despoletadoras: “por quê” escolher determinados objetivos específicos; “que” material usar para promover o processo de aprendizagem-ensino; “como” usar esse material (de produção autóctone ou adaptado) em atividades que garantissem a motivação geral e a aprendizagem efetiva, num esforço conjunto e cooperativo de superação constante.

Na resposta a estas questões, foi essencial a consulta das metas curriculares, das metodologias de trabalho e dos tipos de avaliação que o Ministério da Educação Português tem previstos para o ensino do Espanhol, língua estrangeira, para os anos de escolaridade e níveis que nos foram incumbidos, a par da aferição dos gostos e dos interesses dos respetivos alunos (daí a importância da colaboração da docente orientadora, de modo a salvaguardar a adequação das atividades aos mesmos).

Apresentar-se-ão, de seguida, oito dinâmicas ou técnicas cooperativas (segundo a denominação adotada de Pujolàs, 2002), adaptadas de algumas das propostas elencadas no ponto 2.5 do capítulo I da presente dissertação.

Outras de tipo informal foram experimentadas em praticamente todas as aulas das unidades didáticas concebidas, como as de tipo *Pensar-formar grupos- partilha* definidas por Spencer Kagan (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009:43) que apresentamos em anexo como exemplo (**Dinâmica 1 - Anexo A**), as quais contemplam a reflexão individual sobre um problema colocado pela professora, num tempo determinado, seguida de discussão em pares sobre os pontos de vista individuais e da consequente exposição das conclusões da díade à turma. Porém, dada a simplicidade das mesmas (não desprestigiando o respetivo valor nas aprendizagens) optamos por deixando espaço para as sete anteriormente referidas, devido à complexidade e à riqueza que encerram no sucesso das aprendizagens efetivas, como exemplos de trabalho cooperativo.

Alertava Pujolàs (2002) que, aquando da preparação prévia da atividade, dever-se-á atender à síntese e à clareza das instruções para evitar sobrecarga ou falhas no

entendimento das mesmas. Tentamos respeitar essa máxima em todas as atividades experimentadas.

Dinâmica 2 (anexo B)**TURMA: Ensino Profissional de Técnico de Turismo****Data: 14 de novembro 2012****MÓDULO I – Nós e o Mundo à nossa volta****UD *Empieza el día, empieza mi rutina*****Passos da atividade:**

Em grupos de quatro pessoas (promovendo a interação face a face), os alunos teriam de assumir papéis sociais:

um seria o entrevistador, responsável pela colocação das questões do estudo fornecido em cópia única ao grupo e pelo registo dos tópicos de resposta;

outro aluno seria o auxiliar do entrevistador (que o ajudaria a registar as respostas dos dois entrevistados no caderno para posterior completamento e análise);

dois entrevistados cuja missão seria responder com franqueza às questões colocadas pelo entrevistador.

Terminada a entrevista, o grupo debruçar-se-ia sobre o estudo e confirmaria a similitude ou divergência de opiniões entre os alunos entrevistados e os dados do inquérito fornecido.

O grupo teria de apresentar oralmente as conclusões.

Análise da presença/ ausência dos componentes essenciais do trabalho cooperativo (segundo Johnson & Johnson, 1999a):

Interdependência positiva: os grupos de trabalho foram alertados para o facto da avaliação do grupo depender do desempenho individual uma vez que cada um dos elementos desempenharia um papel único e insubstituível; assim, o sucesso de todos ficou a depender do sucesso de cada um, conforme defendiam os autores, numa interdependência notória de objetivos; além disso, na senda do defendido por Ovejero (1990), foi assegurada a interdependência de recursos uma vez que a cada grupo foi distribuída apenas uma cópia do material para que todos a trabalhassem em conjunto; também foi assegurada a interdependência de papéis (complementares e interligados entre si, conforme sugerido por Rosenshine,

Stevens e Wilson (Johnson & Johnson, 1999b), e de tarefas (visto que cada aluno teria de assumir uma parte do trabalho e só a ação de todos conferiria sentido à tarefa).

Interação promotora: foi considerada em todas as etapas da tarefa, inclusive: no esclarecimento de conceitos; na análise dos resultados das respostas dos alunos inquiridos e dos dados do inquérito fornecido; no intercâmbio do único recurso disponibilizado ao grupo.

Responsabilidade individual: a atribuição de papéis sociais aos quatro elementos dos grupos de trabalho cooperativo fomentou a responsabilidade individual uma vez que a atuação de cada um só teria sentido se os restantes desempenhassem a que lhes fora incumbida. Note-se, porém, que a simplicidade da tarefa e o escasso tempo atribuído à mesma (vinte minutos) não permitiram a melhor consistência na assunção de papéis sociais, ao contrário do que seria expectável, caso se partisse da preparação prévia individual para a posterior partilha conhecimentos. Todavia, essa mesma simplicidade acabou por ser benéfica na medida em que abafou eventuais estranhezas metodológicas em alunos sem qualquer treino em trabalho cooperativo. A clareza dos papéis sociais (aliada à motivação proporcionada pela agradável abordagem temática dos materiais distribuídos) permitiu igualmente a fácil atuação e assunção por parte dos discentes.

Treino de habilidades interpessoais e de pequenos grupos: apesar da simplicidade intrínseca da tarefa, foi possível proporcionar a aprendizagem não só dos conteúdos curriculares (como o domínio de vocabulário e de estruturas necessárias em qualquer interação social sobre as rotinas) mas também, e com igual importância, das habilidades interpessoais (tais como a liderança, o poder de decisão, a fortificação dos laços de confiança, o aperfeiçoamento da comunicação e a minimização das ambiguidades, a resolução de conflitos de forma construtiva (Johnson, Johnson & Holubec 1999b).

No início da tarefa, foi explicado aos alunos que se pretendia observar o treino de habilidades essenciais ao funcionamento de um grupo cooperativo: as básicas (de formação) – e, oralmente, os alunos ajudaram a elencar algumas, a saber: manter silêncio, moderar o tom de voz aquando das intervenções, respeitar os colegas; as de funcionamento, tais como: escutar e respeitar as intervenções dos colegas, colaborar na (re)definição do trabalho conjunto; respeitar o tempo estipulado para a tarefa, participar nas ações do grupo, apoiar as intervenções individuais, pedir e dar

esclarecimentos,...); as de formulação: aqui se destaca a importância da distribuição de papéis (Johnson, Johnson, 1999b:29), nomeadamente do auxiliar do jornalista no que concerne ao reavivar das informações veiculadas pelos entrevistados e posterior comparação com os dados do inquérito; as de fermentação: segundo o lema de que devemos “criticar ideias, não pessoas”, os alunos deveriam justificar conclusões decorrentes das intervenções individuais e da análise conjunta do inquérito.

Na formação de grupos pesou: o tamanho da turma (trinta alunos), o restrito espaço da sala de aula – pouco adequado ao número de alunos, a natureza algo irrequieta do grande grupo. Assim, seguindo as orientações dos irmãos Johnson (1999b), optou-se pela maneira mais eficaz, mais fácil e menos ruidosa de formar grupos: ao acaso.

Processamento grupal: na presente atividade cooperativa, faltou trabalhar esta variável. Com efeito, o tempo restrito atribuído à mesma impediu a disponibilização de um momento (essencial) para o processamento. Todavia, no final, quando questionado sobre o interesse e a qualidade do trabalho proposto, a reação foi francamente positiva, quer por parte dos alunos, quer pelas docentes responsáveis pela orientação e supervisão da aula regida pela docente estagiária. Desta forma, apenas se acolheu o festejo [um dos aspetos positivos do processamento, defendido por Yager, Johnson e Johnson, Stanne e Garibaldi (Johnson & Johnson, 1999b)] informal, no final da atividade.

Dinâmicas 3 (anexo C) e 4 (anexo D)

TURMA I, 11º ano, nível V, Curso Científico-Humanístico

Data: 5,7, 8 de março de 2013

UD A Debate

Enquadramento geral das atividades:

A presente atividade teve por base os contributos da *Controvérsia Académica* – resolução de conflitos, atividade cooperativa proposta pelos irmãos Johnson, uma vez que se procurou fomentar o confronto de ideias divergentes e, consequentemente, o surgimento de conflitos conceptuais individuais capazes de despertar a necessidade de procurar mais conhecimento e de ver os problemas sob novas perspetivas ou abordagens, preparando os alunos para as relações sociais e profissionais do tipo cooperativo. Todavia, salienta-se de igual forma as influências

da técnica dos GI-Grupos de Investigação (de Sharan) para posterior confluência das contribuições individuais num objetivo comum.

Aproveitando o facto de a unidade a lecionar ser subordinada ao tema *A Debate*, trabalhamos o léxico com o grande grupo, promovendo em paralelo a autonomia do aluno, com disponibilização de *realia* significativo e com orientação na consulta de documentos na Internet para permitir um maior acesso a informação específica e aumentar o grau de confiança no uso do Espanhol como língua de interação na aula, para a atividade final: o debate.

Com o intuito de mobilizarmos conteúdos funcionais, culturais, procedimentais e atitudinais necessários à consecução das atividades finais dos três blocos de noventa minutos, fomos promovendo atividades de despertar que requeriam ação (inclusive, movimentação do aluno na aula) como é o caso do *Jogo do Intermediário*, ou de uso do léxico da Unidade distribuído ao acaso para formar grupos de trabalho diferentes dos usuais.

A atividade final, de confluência de todas as anteriores, foi projetada de forma ascendente: após a preparação individual, seguiu-se a preparação em grupos de trabalho unidos pela natureza dos papéis sociais incumbidos e a posterior discussão do tema, em grande grupo. Nesta atividade cooperativa, tomou-se a avaliação como “parte integradora del proceso de aprendizaje: un procedimiento de recogida de datos, de reflexión y de toma de decisiones durante todo el desarrollo de la unidad en el aula”, convertido “en un proceso dinámico, que lleva a alumnos y profesores a realizar modificaciones y ajustes”. (Estaire, 2001:77)

Na última aula, concebeu-se a avaliação desde a perspetiva do aprendente autónomo. Assim, não só a docente registou a eficácia de cada aluno do manuseio do ELE, como cada aluno se autoavaliou e coavaliou os colegas do grupo – turma inclusive ao nível atitudinal e do domínio de habilidades sociais. Assim, foi analisada, em conjunto, a grelha de avaliação e respetivos descritores (**Anexo E**), antes do início da fase preparatória da atividade do Debate, de modo a implicar os alunos no processo avaliativo, de forma responsável e objetiva. A elaboração dos descritores teve em conta o desempenho individual nas atividades comunicativas e outros aspetos genéricos que a seguir se apresentam, avaliados de forma qualitativa (*insuficiente, suficiente, notable, sobresaliente*). Assim, foram pedidas aos alunos a auto e a coavaliação do desempenho em dois momentos e segundo os

seguintes critérios:

- a) antes da atividade - preparação (conteúdo e organização): qualidade dos argumentos apresentados relativamente à unidade 10 - *El Debate*; fontes consultadas; empenho no grupo;
- b) exposição oral: capacidade de comunicação e de persuasão, refutação, formulação de perguntas; qualidade da linguagem/ dos argumentos, capacidade de refutação, formulação de perguntas; respeito: pelo tempo destinado a cada aluno, pelos colegas; capacidade de comentar, apoiar ou refutar as palavras dos colegas.

Dinâmica Cooperativa Subsidiária

Uma outra dinâmica de grupo cooperativa subsidiária, ao serviço da atividade final, foi o recurso à pesquisa autónoma através das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), proporcionando novas oportunidades de aprendizagem reais, fora do espaço da sala de aula, promovendo a responsabilidade individual. Exemplo disso foi o encaminhamento para uma pesquisa preparatória (no final da segunda aula da Unidade), com indicação de sítios válidos para colher informação de suma importância para a preparação dos grupos de trabalho para o debate. Os alunos poderiam contactar, em documentos virtuais, com uma panóplia de argumentos relativos à temática em análise, *La Juventud ¿generación perdida? ¿sí o no?*, de forma mais aliciante e significativa, para apropriação e posterior partilha com os seus companheiros de grupo no sentido de fortalecer ou debilitar argumentos necessários à atividade de interação social, o debate.

Disposição do espaço físico

Na senda dos conselhos dos irmãos Johnson (1999b), e visto a turma dispor de apenas catorze elementos, minoramos as perdas de tempo na organização prévia da sala em U para deixar mais tempo ao trabalho de grupo. Desta forma, após a preparação do debate no espaço da aula, propriamente dito, os alunos apenas tiveram que se deslocar para a zona já preparada de antemão para o efeito, sem qualquer perturbação.

Atividades preparatórias da atividade final:**Aula 2 (Anexo C)**

Como trabalho de investigação individual, foram indicados endereços eletrónicos que poderiam ser consultados no sentido de colher o máximo de argumentos a favor e contra o tema “*La juventud ¿generación perdida? ¿sí o no?*” para posterior discussão e análise no grupo de trabalho. Relembramos a importância da responsabilidade individual já neste momento preparatório de pesquisa no que respeita à avaliação contínua ao longo da unidade.

Aula 3 (dinâmica cooperativa 3 – Anexo C)

Iniciou-se a atividade com o visionamento de um pequeno debate sobre “*La juventud española ¿generación perdida? ¿sí o no?*” do programa *Más Gente- RTVE.es a la carta*.

Apelou-se ao registo individual dos principais argumentos dos dois tertulianos e do moderador, bem como dos recursos linguístico-discursivos.

Em pares, os alunos confrontaram e completaram a informação em falta.

Abriu-se a discussão ao grande grupo no sentido de fomentar a ajuda intergrupala.

No seguimento da proposta de trabalho cooperativo *O Intermediário*, foram formados grupos de três alunos (que contou com a orientação da docente responsável pela turma, a Dr.^a Cristina Bessa, no sentido de garantir a heterogeneidade dos mesmos), foram atribuídos papéis a cada trio, conforme o número que coubesse a cada um ao acaso. O recurso a grupos pequenos ajudaria a evitar a formação das chamadas “coligações”, da “competição mais que a cooperação”, ou do “folgado social ou a “passividade” (Ovejero, 1990: 21). Assim, os alunos números um sentar-se-iam à esquerda; os números dois, à direita; os números três, ao meio. O objetivo seria discutir em grupo sobre o tema do debate visionado. Os primeiros alunos teriam uma visão muito negativa sobre o mesmo; os segundos seriam mais otimistas. Os representantes de ambos os lados não poderiam falar diretamente. O terceiro grupo de alunos atuaria como intermediário de modo a treinar o discurso indireto. O objetivo social pretendido seria chegar a um acordo sobre a matéria em discussão, usando recursos linguísticos e pragmáticos para exprimir acordo, desacordo parcial e desacordo total.

Aula 4 (dinâmica cooperativa 4 - anexo D)

Na linha das orientações formuladas pelos irmãos Johnson, segundo os quais “às vezes, o tamanho do grupo pode estar determinado pelos materiais ou pelas equipas disponíveis ou pela natureza específica da tarefa” (Johnson & Johnson,

1999b: 19), e sem ultrapassar a margem máxima defendida por Pujolàs (2008), de cinco elementos, ou de Ovejero (1990), de seis, dividimos a turma em: dois grupos de cinco elementos (um grupo com uma visão mais negativa da abordagem do tema; outro mais positivista); dois moderadores (aos quais caberia a função de: apresentar os participantes; introduzir o tema; gerir e ceder a palavra aos tertulianos; impedir as intervenções inoportunas; orientar a discussão; evitar interrupções despropositadas e socialmente desadequadas; concluir a discussão); dois observadores (cuja missão seria registar as principais questões e pontos defendidos pelos colegas tertulianos).

A atribuição de papéis sociais e a comunicação do desempenho esperado de cada participante permitiu a boa receptividade dos alunos perante a atividade proposta. Os papéis foram distribuídos à sorte, mas a cada aluno foi dada a possibilidade de permutar com outro colega, caso se sentisse melhor noutro papel.

Preparação da atividade:

Individualmente, cada aluno teria de elencar os argumentos favoráveis e desfavoráveis que tivesse conseguido reter, quer aquando do visionamento da tertúlia televisiva, quer no seguimento da pesquisa individual que houvera efetuado, quer na sequência da leitura de uma notícia e dos dados estatísticos publicados pelo jornal *El País*, *Metroscopia*; além disso, teria que atender aos recursos linguístico-discursivos necessários ao debate (recordados num exercício levado como trabalho de casa).

Agrupando com a respetiva fação, teria de: colocar em comum, com os demais colegas, as suas considerações e completar as mesmas com as partilhadas no grupo de trabalho; elaborar a defesa; antecipar os argumentos da oposição.

Os dois moderadores circulariam por entre os grupos e registariam os argumentos que fosse escutando, no sentido de poderem organizar e direcionar o debate; além disso, teriam de estipular os tempos e a ordem de participação, bem como a sequência dos subtemas a tratar.

Os dois observadores tomariam notas da evolução dos trabalhos, pelos grupos, e do desempenho individual.

Relembrou-se, novamente, em grande grupo, os critérios de avaliação a ter em conta na fase preparatória e na execução da atividade final.

Execução da atividade:

Terminado o tempo de preparação, os discentes foram convidados a deslocar-se para a zona da sala previamente organizada para o efeito e a assumir os lugares (frente-a-frente – em interação promotora) que lhes haviam sido atribuídos. Abriu-se, assim, “espaço ao debate”; cada aluno foi avaliado pela qualidade, coerência e lógica da argumentação.

Johnson & Johnson (1999a) defendiam a “Controvérsia Académica” por ser “um pouco diferente do debate, o qual quase anula a interdependência, valorizando a competição ou a interdependência negativa”. No caso da atividade cooperativa em particular (e, embora denominada de “debate” devido à congruência com a Unidade Didática que nos foi confiada, “*A Debate*”), foi notória a salvaguarda da interdependência principalmente no completamento da argumentação individual e na preparação conjunta da argumentação do grupo; no decurso da atividade houve ímpetos de espírito competitivo ou de interdependência negativa mas o estado de alerta e a intervenção imediata dos moderadores, prevenidos para tal eventualidade, sanaram tais incursões, alertando para o respeito pelos tempos de fala e pela vez da palavra cedida a cada um dos intervenientes.

Em nosso entender, a atividade proporcionou o treino das quatro habilidades definidas por Johnson e Johnson 1999b:27-30), a saber, as de “formatação”, as de “funcionamento” e as de “formulação”, mas cremos que as que terão sido mais beneficiadas tenham sido as de “fermentação”, uma vez que as “controvérsias académicas” e o “desacordo intelectual” terão potenciado: a procura e (re)estruturação do conhecimento e a sedimentação dos saberes individuais (“criticar ideias, não pessoas”), a integração de ideias diferentes numa única comum, a justificação de pontos de vista, a visualização da utilidade prática futura das habilidades interrelacionais mobilizadas.

Terminada a atividade, os observadores fizeram o balanço das intervenções e teceram as conclusões finais, numa tentativa de iniciar o processamento grupal, formalizado aquando da auto e coavaliações finais da atividade (**Anexo E**).

Ainda que sem apresentar dados fiáveis e concretos do sucesso das aprendizagens realizadas, a verdade é que, decorrente da avaliação escrita e das impressões da docente responsável pela turma, este foi notório (o qual rondou os cem por cento) nos exercícios que apelavam à mobilização das estruturas pragmático-discursivas necessárias ao debate de ideias e ao vocabulário específico da unidade.

Dinâmica 5 (anexo F)***Parejas de escritura y edición cooperativas*****Turma D, 10º ano, nível I, curso de Científico-tecnológico****Data de implementação: 9 e 11 de abril de 2013*****UD ¡Buen Viaje!***

Animados pela proposta de estrutura complexa das guias elaboradas por Dansereau (Johnson & Johnson, 1999b: 22), relativas ao processamento de texto “MURDER” (Mobilizar, Entender (*Understand*), Recordar, Detetar, Elaborar e Rever) ou à “Scripted Cooperation – cooperação guiada” (Ovejero, 1990: 21-22), quisemos experimentar a técnica denominada de “*Parejas de escritura y edición cooperativas*”, sugerida pelos irmãos Johnson (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009:48).

Pretendíamos que os alunos elegessem, em grande grupo, a melhor recordação de uma viagem. Partindo de um texto de apoio à atividade, “Mi viaje en Portuñol”, cada aluno teria de: recordar ou inventar a sua melhor viagem, contá-la ao companheiro, esperar que este redigisse um esboço da sua narrativa, escrever conjuntamente o primeiro parágrafo da mesma, corrigir a narrativa alheia e retificar a sua, apresentar a sua narrativa (desta vez a um maior número de colegas-máximo quatro), eleger a melhor narrativa do grupo, partilhar a melhor narrativa do grupo à turma, colaborar na eleição do melhor relato de viagem ao nível do grande grupo. Assim, na senda dos passos avançados pela guia MURDER, de Dansereau, para processamento de texto, percorreram-se as seguintes etapas:

- a) ambos os elementos do grupo mobilizaram recursos (acordam sinaléticas para ambos usarem aquando da análise do texto – nas anotações à margem, na delimitação da pausa da análise individual e do início do trabalho cooperativo, por exemplo);
- b) um dos elementos recordou/ relatou/ inventou oralmente a sua melhor viagem;
- c) no decurso do relato oral do colega, o companheiro redigiu um esboço da narrativa;
- d) o colega leu e detetou eventuais erros e faltas;
- e) ambos alternaram os papéis de atividade e de registo;
- f) agregaram aos restantes dois elementos e leram ambas as narrativas;
- g) os quatro elementos ajudam a eleger o melhor relato;
- h) os melhores relatos eleitos nos grupos de trabalho foram partilhados com o grande grupo;

i) o grande grupo elegeu a “melhor viagem de sempre”.

Esta última atividade, como fase nobre de prática do Espanhol, língua estrangeira, em contexto real de aprendizagem, contou com todo um processo preparatório, gradual e ascendente, no sentido de capacitar e fomentar o treino das competências essenciais em alunos com um tão baixo grau de conhecimento da língua-meta (nível I – MCER A1-A2), transmitindo-lhes confiança para a prática.

O inconveniente foi o tempo estipulado para a mesma (35’): embora o plano de trabalho se tenha cumprido, requereu um desgaste enorme da parte da docente estagiária uma vez que teve de imprimir um ritmo muito acelerado aos trabalhos dos alunos, sanando no momento eventuais conversas desviadas do contexto da aula e chamando constantemente os alunos ao trabalho, tanto mais que a turma não tinha por hábito trabalhar de forma cooperativa.

Além disso, clarificados pela distância necessária, cremos que se perdeu um pouco o espírito cooperativo a partir da etapa g) uma vez que predominou a competição entre relatos e, daí, a valorização dos colegas com mais capacidades. Poderíamos ter optado pela redação conjunta de uma narrativa, pelos quatro membros do grupo, agregando as quatro individuais, no sentido de criar uma representativa do grupo, a qual iria contribuir para a redação de uma única da turma, embora tal estratégia tivesse necessariamente que ser dinamizada num espaço temporal muito mais alargado, dada a envolvimento da mesma.

Devido aos constrangimentos acima mencionados, faltou o processamento grupal tão necessário à retroalimentação dos elementos do grupo e do grupo de trabalho em si, tanto mais que se tratava da última aula da unidade didática, não se podendo, portanto, estender esse momento até à aula seguinte.

Dinâmica 6 - “Aprender Gramática em cooperação”

TURMA D, 10º ano, nível I, curso de Científico-Tecnológico

Data: 9 e 11 de abril de 2013

UD ¡Buen Viaje!

Na unidade didática (¡Buen Viaje!) procurou-se auxiliar e promover o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho cooperativo, na linha ideológica emanada da Recomendação do Parlamento Europeu (2006) já anteriormente mencionada, no sentido de promover a autonomia, a autodisciplina e a cooperação entre os alunos, salvaguardando o ritmo da aula. Salientar-se-ão

particularmente dois desses momentos precisos, da respetiva planificação.

Visto que a autonomia do aluno é um processo que depende do treino da abertura mental individual para essa “libertação” e responsabilização, optamos por assumir a definição dos objetivos, dos conteúdos e das atividades, deixando ao aluno a responsabilidade de encetar o estudo segundo as diretrizes propostas e orientar o estudo dos demais colegas da turma, tomando decisões sobre o modo como passariam a mensagem. Com efeito, animados pelos contributos da estrutura mínima do *Co-op Co-op*, de Spencer Kagan (Johnson & Johnson, 1999b:22), e do “*Cascanueces*”, ao invés da professora estagiária apresentar os pressupostos teóricos inerentes às irregularidades do Pretérito Indefinido e de o aluno desempenhar um papel passivo no processo de aprendizagem, arriscamos e optamos por promover a autonomia deste: propusemos a divisão da turma em oito pequenos grupos (de três e quatro alunos, como advogam os autores mencionados ao longo da presente dissertação), para analisar os conteúdos teóricos e aplicar os pressupostos teóricos, de forma autónoma (embora muito supervisionada), à prática. Através de senhas, foram atribuídas ao acaso as tarefas de cada grupo. Cada subtema foi entregue a dois grupos vizinhos; um trabalharia a component teórica, outro a prática.

Grupo 1 – Pretérito Indefinido Verbos con Irregularidades en la raíz Exposición Oral	Grupo 2 – Pretérito Indefinido Verbos con Irregularidades en la raíz Ejercicio 3
Grupo 3 – Pretérito Indefinido Verbos con Irregularidades en la raíz Ejercicio 4	Grupo 4 – Pretérito Indefinido Verbos con alteraciones vocálicas Exposición Oral
Grupo 5 – Pretérito Indefinido Verbos con alteraciones vocálicas Ejercicio 5	Grupo 6 – Pretérito Indefinido Verbos Ser, Dar y Ir Exposición Oral Y Ejercicio 6
Grupo 7 – Pretérito Indefinido Usos y distinción Pretérito Imperfecto/ +Pretérito Indefinido Exposición Oral	Grupo 8 – Pretérito Indefinido Usos y distinción Pretérito Imperfecto/ +Pretérito Indefinido Ejercicio 7

Visto tratar-se de uma turma muito grande (trinta e um elementos) e de a sala não permitir a movimentação destes, optou-se por aproveitar a disposição dos alunos, permitindo apenas a movimentação das cadeiras de forma a potenciar a interação “cara-a- cara”.

Asseguramos a interdependência: de objetivos (cada grupo de trabalho sentiu-se

responsável pelo tratamento do seu conteúdo específico uma vez que estaria a ser “monitorizado” pelo grupo vizinho embora num clima de ajuda intergrupal – caso necessário, tanto mais que a avaliação seria individual numa das próximas aulas da disciplina, aquando da prova escrita; assim, o grande grupo seria o principal beneficiário do sucesso, daí o reforço de que o sucesso de um só seria possível quando o sucesso de todos fosse alcançado; de recursos (uma só cópia de trabalho foi distribuída aos grupos – tal como defende Ovejero (1999), e um aluno de cada grupo ficou com pequenas fotocópias do subtema para posteriormente, aquando da exposição e resolução oral orientada dos exercícios, facultar aos restantes colegas de turma); a cada grupo foi ainda dada uma cartolina com uma síntese teórica do conteúdo para posterior afixação (dos verbos com raiz irregular - *dijo, puso, estuvo,...*; dos verbos com alterações vocálicas (*pidió, durmió,...*); dos verbos *Dar, Ir y Ser*; dos usos de indefinido e do contraste com o uso do imperfeito, último tempo verbal aprendido); propôs a realização dos exercícios correspondentes a cada subtema, por parte de cada grupo; prosseguiu-se com a exposição/explicação oral de cada irregularidade, por cada grupo à turma, seguida do esclarecimento de dúvidas e de orientação na resolução conjunta dos exercícios; a interdependência de papéis e tarefas ficou ao encargo do próprio grupo de trabalho, uma vez que todos teriam que assegurar a explicação oral dos conteúdos e assumir a resposta às solicitações e às questões levantadas pela turma e pela docente, caso necessário.

Apesar do risco inerente à estratégia quer porque a aprendizagem da gramática é, por norma, pouco significativa para o aluno, quer porque a natureza algo irreverente e pouco implicada do grupo-turma não se assumia como favorável, a verdade é que a atividade acabou por surtir efeitos bastante positivos na medida em que a responsabilização de cada aluno pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas pareceu despertar cada elemento para o trabalho cooperativo. Note-se que, num momento anterior, a mesma turma já havia contactado com uma experiência de trabalho cooperativo, o que poderá ter minorado a estranheza e aumentado a receptividade perante atividades cooperativas.

Todavia, os tempos previstos (45’), revelaram-se curtos atendendo ao envolvimento dos discentes, razão pela qual não foi possível fazer o processamento da tarefa. Salientamos, porém, que o objetivo era promover a retenção dos conteúdos a longo prazo o que foi moderadamente conseguido, embora, por segurança, se tivesse

revisto o conteúdo na aula seguinte.

Dinâmica 7 (anexo G) *Juego de pregunta-respuesta y adivina*

Turma: B, 11º ano, nível V, Curso Científico-humanístico

Data: 3 e 7 de maio de 2013

UD *Recuerdos del curso- ¡Como hemos cambiado!*

A presente atividade cooperativa de estrutura simples revestiu um carácter mais experimental do que as restantes visto que pretendíamos desenvolver no grupo – turma (e já não somente no pequeno grupo) as habilidades sociais de entreajuda e cooperativismo aquando da aprendizagem dos verbos e perífrases de “cambio”, de forma lúdica.

Passos da atividade:

- a) seis alunos voluntários, de costas para o grande grupo, exibiam as fotos de seis personalidades famosas, nas costas, desconhecendo a que lhe havia sido atribuída;
- b) seis outros alunos da assistência tinham o papel de guardiões das seis frases-chave que ajudariam à descoberta da identidade secreta de cada um dos seis colegas inicialmente selecionados;
- c) partilhadas as frases-chave, os seis primeiros alunos deveriam tentar adivinhar a sua identidade; caso não o conseguissem, poderiam colocar duas questões ao grande grupo, recorrendo, quer os inquisidores, quer os colaboradores, aos *verbos/perífrasis de cambio*, conteúdo gramatical privilegiado na unidade (exemplo: “Te has vuelto una mujer muy elegante, con un largo pelo negro”).

Esta estrutura, a que chamaríamos semi-cooperativa, contou com o envolvimento da quase totalidade dos alunos, mas reconhecemos que houve sempre um número de alunos (ainda que reduzido) que ficou apenas a “degustar” a leveza do momento e o trabalho dos colegas de equipa, pois a responsabilidade individual não fora definida nem acordada.

Devido à leveza da mesma, também não houve lugar para o processamento grupal. Todavia, na avaliação escrita, segundo as informações da docente responsável pela turma e pela disciplina, o sucesso na questão relativa ao conteúdo gramatical da unidade foi significativo, quem sabe promovido pela retenção a longo prazo despoletada pelo carácter lúdico e cooperativo da abordagem.

Dinâmica 8 (anexo H) *Parejas de escritura y edición cooperativas***Turma: B, 11º ano, nível V, Curso Científico-humanístico****Data: 3 e 7 de maio de 2013****UD *Recuerdos del curso- ¡Como hemos cambiado!***

Na sequência do sucesso da atividade final de escrita e edição cooperativas, técnica denominada de *Parejas de escritura y edición cooperativas* por Johnson e Johnson (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009:48) , experimentada no 10º ano, optou-se por adaptar a mesma ao 11º ano e ao perfil da atividade, aumentando o grau de exigência em termos de treino de habilidades sociais e das competências individuais no domínio do Espanhol, língua estrangeira.

Respeitando as orientações dos autores da proposta (Johnson & Johnson, 1999b:19) no que concerne à formação de grupos, seguimos a máxima de que “quanto menor, melhor”. Assim, optamos pelo trabalho cooperativo em pares para garantir: a maior aproximação face a face dos elementos do grupo, a troca dos materiais e a movimentação do professor pelos grupos enquanto auxilia r os mesmos.

Passos da atividade:

Visto o tema da unidade didática ser subordinado às mudanças, foi pedida a seguinte sequência de atividades:

- a) o aluno A teria de indicar as principais mudanças que sofrera ao longo dos tempos (com possibilidade de buscar “inspiração” num texto fornecido pela docente estagiária);
- b) o aluno B escutaria o colega e far-lhe-ia perguntas sobre como era antes e em que teria mudado;
- c) o aluno B registaria as respostas do colega e esboçaria uma pequena apresentação sobre o companheiro, recorrendo aos verbos/ perífrases de “cambio”, sem nunca mencionar o nome de ambos;
- d) ambos (A e B) inverteriam os papéis assumidos;
- e) em conjunto, trabalhariam na redação do primeiro parágrafo de cada um dos textos;
- f) cada um assumiria a redação do texto iniciado pelo colega de grupo, relativo às suas mudanças pessoais;
- g) terminada a redação individual, cada um assumiria a leitura e correção do texto produzido pelo companheiro, sugerindo eventuais alterações ou melhorias;

- h) cada um colocaria um número (fornecido ao acaso pela professora estagiária) na composição que tinha em mãos;
- i) a docente recolheria os textos e os redistribuiria de forma aleatória;
- j) cada aluno leria o texto que lhe fosse confiado e tentaria adivinhar a identidade do colega.

A atividade contou com uma profícua participação e interação dos discentes, em constante interajuda (embora o trabalho individual e autónomo também tenha estado contemplado), além de imprimir um ritmo bastante saudável à aula. A etapa final, principalmente, contou com um grande entusiasmo por parte dos alunos, visto ter permitido a partilha de informações pessoais, de forma lúdica e prazenteira, com recurso implícito ao conteúdo gramatical.

Johnson & Johnson (1999b: 25) repudiam o recurso a questões do tipo “sim”, “não” na retroalimentação dos trabalhos cooperativos, defendendo que esta deve ser descritiva e concreta, não avaliativa e geral. Pois, no que concerne à retroavaliação, implementamos um instrumento bastante simples, com o intuito de minorar as perdas do tempo de aula, mas cremos que as reflexões concretas e proveitosas dos discentes relativamente às aprendizagens efetivamente realizadas ficaram aquém do esperado. Embora tenhamos fugido ao tipo de questão recusado pelos irmãos Johnson, acabamos por formular parâmetros muito dirigidos e pouco mobilizadores.

Inquérito subordinado ao trabalho Cooperativo e análise dos resultados (Anexo J)

Constatadas as mais-valias que o trabalho cooperativo transporta para o universo escolar, nomeadamente no que concerne ao treino das habilidades sociais e comunicativas e das capacidades cognitivas encaradas numa perspetiva holística (à luz das variadas teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem apresentadas no capítulo I) e o destaque que o professor assume na dinamização das estruturas cooperativas, quisemos sondar, ainda que de forma muito simbólica, como são vistas essas estratégias pedagógicas por esses profissionais da educação, únicos responsáveis pela respetiva implementação no contexto educativo. Assim, partindo do princípio de que o trabalho cooperativo é um conceito familiar aos intervenientes em questão (ainda que, por vezes, sejamos assolados pela dúvida face à ausência da respetiva implementação na sala de aula), quisemos sondar a opinião dos mesmos relativamente às potencialidades desta abordagem de ensino-

- aprendizagem no que concerne:

- a) ao treino das habilidades comunicativas e sociais (como a tolerância, o respeito, a afetividade), à motivação e à preparação holística (social, pessoal e cognitiva) do aluno para situações futuras de trabalho cooperativo e de resolução de conflitos (advindos do conhecimento de novas abordagens dos problemas e da realidade), nomeadamente através da atribuição de papéis sociais e das responsabilidades e autonomia individuais;
- b) à atenção à heterogeneidade, à igualdade de oportunidades e ao respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem do público discente;
- c) à preparação e à motivação do docente para a Aprendizagem Cooperativa.

Assim, solicitamos (presencialmente e via Internet) o preenchimento do inquérito apresentado em anexo (**Anexo J**) a alguns docentes de idiomas, quer na Escola Secundária de Paços de Ferreira (local de estágio), quer na Faculdade de Letras do Porto (aquando de um dos seminários de Espanhol de junho de 2013). Obtivemos uma amostra pouco representativa, de apenas vinte docentes que passamos a caracterizar:

Sexo: 16 mulheres e 4 homens;

Faixa etária: idade compreendida entre os 28 e os 52 anos – maioritariamente, a amostra situa-se entre os 30 e os 40 anos.

Situação profissional relativamente à docência: apenas 3 não têm experiência docente; 8 exercem funções como contratados; 4 pertencem aos quadros do Ministério da Educação (como *Quadros de Zona Pedagógica* ou como *Quadro de Escola*); 5 estão desempregados.

Tempo de serviço: à exceção dos 3 inquiridos sem experiência docente, a amostra revela experiência no ensino (a qual permeia entre os 365 dias até aos 25 anos).

Apesar da pouca representatividade da amostra, atendendo à natureza do universo a que se refere, submetemos os dados (**Anexo L**) a análise e tecemos algumas conclusões (relativas aos parâmetros atrás avançados) que passaremos a partilhar.

No que concerne às potencialidades do trabalho cooperativo (no treino das habilidades comunicativas e sociais como a tolerância, o respeito e a afetividade; na motivação e na preparação holística - social, pessoal e cognitiva - do aluno para situações futuras de trabalho cooperativo e na resolução de conflitos advindos do conhecimento de novas abordagens dos problemas e da realidade), nomeadamente

através da atribuição de papéis sociais e das responsabilidades e autonomia individuais, constatamos que: 90% dos inquiridos concordam e/ou concordam plenamente com o potencial do trabalho cooperativo no desenvolvimento social dos alunos (questão 1); 90% reconhecem a importância da estratégia no sentido de potenciar o desenvolvimento de habilidades individuais capazes de resolver conflitos sociais (questão 5); o “treino” do trabalho em cooperação é encarado por 90% dos docentes como favorável à predisposição para esta tipologia de trabalho nos discentes, dentro e fora do contexto escolar (questão 6); o desenvolvimento das habilidades comunicativas é outra das mais-valias do trabalho cooperativo reconhecida por 60% da amostra (questão 7); 70% dos inquiridos estão de acordo com o facto de o confronto ideológico ser uma variável potenciada pelo trabalho conjunto (questão 8); o enriquecimento proporcionado pela diversidade de pontos de vista, no trabalho cooperativo, é defendido por 60% da amostra (questão 9); 65% dos docentes concordam com o facto de o treino das habilidades sociais atribuído ao trabalho cooperativo ajudar o aluno a “outrar-se”, a conhecer e aceitar diferentes maneiras de ver o mundo (questão 10); a aprendizagem cooperativa melhora o rendimento e proporciona a cooperação e a partilha entre colegas, segundo 95% dos inquiridos (questão 11); 95% dos professores concordam com o fortalecimento das relações sociais entre os alunos, proporcionado pela aprendizagem cooperativa (questão 12); quer os problemas de aprendizagem, quer os pessoais são atenuados pelo trabalho em cooperação, no entender de 65% dos docentes (questão 13); a responsabilização do aluno pelo seu próprio processo de aprendizagem é outra das mais-valias do trabalho conjunto, na opinião de 70% dos inquiridos (questão 14); a rotatividade e a heterogeneidade dos elementos do grupo são consideradas, por 70% dos docentes, como essenciais na formação e no reforço das estruturas emocionais de cada aluno (questão 15); para 95% dos inquiridos, a motivação é otimizada pelo trabalho cooperativo (questão 16); 90% dos docentes inquiridos concordam que o aluno se envolve mais no processo de avaliação quando responsabilizado pela mesma, autoavaliando-se e coavaliando os colegas de trabalho (questão 23).

Relativamente à atenção à heterogeneidade, à igualdade de oportunidades e ao respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem do público discente, atribuídos ao trabalho cooperativo, observamos que: 90% dos docentes (ou futuros docentes) estão conscientes da mais-valia do trabalho cooperativo relativamente à

heterogeneidade dos alunos, no sentido de proporcionar a integração dos mesmos (questão 2) no pequeno grupo ou no grupo-turma; 40% dos professores não concordam e 40% não têm opinião formada relativamente ao respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno no decurso do trabalho cooperativo. Daqui se depreende que, em trabalhos de grupo, muitas vezes confundido com Trabalho Cooperativo, a presença da interdependência negativa é um dos riscos recorrentes uma vez que não chega a haver interajuda e trabalho em prol de uma meta comum (questão 4); 95% dos docentes têm consciência de que a diversificação de estratégias e de papéis sociais é preponderante para o desenvolvimento do aluno (questão 20); 40% dos professores considera que o trabalho cooperativo poderá não contribuir para a desinibição dos alunos mais reservados, mas para 25% do total da amostra esta questão ainda suscita dúvidas (questão 25); contrariando um pouco a premissa da rotatividade de papéis, 60% dos inquiridos defende que o perfil do aluno deverá ser tido em conta aquando da atribuição de papéis dentro do grupo de trabalho (questão 26); 45% dos professores concorda com a atribuição aleatória dos papéis sociais dentro do grupo “de modo a potenciar, de forma holística, as mais diversas competências de cada aluno” (todavia, 35% da amostra discorda da afirmação - questão 27).

No que se refere à preparação e à motivação do docente para a Aprendizagem Cooperativa, depreendemos que: 65% dos inquiridos reconhecem o papel do professor como promotor de habilidades sociais, cognitivas e metacognitivas no aluno, na medida em que “Um professor que promova o ensino cooperativo nas suas aulas favorece inevitavelmente a entreajuda entre os discentes, consciencializando-os para a importância da colaboração na resolução de problemas” (questão 4); pouco mais de metade dos docentes inquiridos (55%) defende a preparação teórico-prática do docente para fazer face aos conflitos dentro do grupo de trabalho (questão 17); 75% do total da amostra reconhece o extremo valor do trabalho cooperativo como mais uma ferramenta de trabalho; todavia, 25% não concorda com a afirmação (questão 18); a necessidade de partilha e planificação conjunta entre o professorado é tida como essencial, por 90% da amostra (questão 19); a responsabilização conjunta (entre professor-aluno) relativamente à avaliação é mais uma das premissas que conta com 95% das aquiescências (questão 21); a par da responsabilização conjunta (entre professor-aluno) relativamente à avaliação, 90% dos docentes concordam que a implicação do aluno será potenciada através do

recurso a grelhas (questão 22); o número de alunos por turma representa um entrave à dinamização de trabalho cooperativo, para 75% da amostra (questão 24).

CONCLUSÃO

Como referido anteriormente no Capítulo I, não é fácil implementar a chamada aula cooperativa, uma vez que, como refere Pujolàs (2009), “la estrutura individual está muy enraizada”, mas as vantagens notórias desta opção de trabalho compensam o esforço.

Ao longo do nosso desempenho docente, sempre valorizamos o trabalho de grupo como sendo uma mais-valia no treino das competências. Porém, reconhecendo que o número cada vez maior de alunos por turma condiciona a aplicação de estratégias mais ativas (nomeadamente no que concerne à interação oral em ELE, na sala de aula), estabelecemos como desafio pessoal conseguir proporcionar dinâmicas fomentadoras de ritmo na aula, de tal modo que o recurso à língua meta surgisse como algo natural e inevitável para os alunos que nos foram confiados, independentemente do número do grande grupo, promovendo a autonomia, a responsabilização, o envolvimento e a entreajuda entre pares.

Assim, tecendo algumas conclusões relativas ao trabalho cooperativo, decorrentes quer da investigação teórica agora partilhada, quer da experimentação de algumas dinâmicas, ao longo do período em que decorreu o estágio pedagógico em Espanhol, na Escola Secundária de Paços de Ferreira, entendemos que o trabalho cooperativo: respeita, transforma e rentabiliza as especificidades e potencialidades individuais (a diferença, a diversidade, a heterogeneidade) em mais um recurso de aprendizagem; potencia o desenvolvimento cognitivo uma vez que a interação produz conflitos cognitivos geradores de desenvolvimento intelectual; reduz a ansiedade e fomenta a autoestima, num ambiente tranquilo e num tempo adequado ao ritmo pessoal, com o apoio e a retroalimentação necessários ao êxito; fomenta a interação entre pares e o inevitável desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas; fomenta a autonomia e a independência; horizontaliza o apoio e liberta o docente para as atividades mais didáticas; desenvolve o pensamento crítico bem como as capacidades metacognitivas e procedimentais, o que implica um maior envolvimento do discente na sua própria aprendizagem e na dos colegas de grupo; promove a maior significação dos conteúdos, decorrente da simplificação ou modificação dos mesmos através da interação; acarreta a integração e a tolerância intercultural, decorrente da resolução de conflitos; aumenta a motivação para a aprendizagem escolar e, logo, o esforço pessoal e a persistência na execução de uma atividade, melhorando o processamento cognitivo dos conteúdos; permite a

atribuição do êxito a causas controláveis, melhorando as expectativas de cada aluno relativamente às próprias capacidades.

A avaliação dos trabalhos de grupo foi uma das componentes do trabalho cooperativo pouco aprofundada no presente trabalho, pelos constrangimentos nomeados no primeiro capítulo. Não obstante, esta foi contemplada nomeadamente através da elaboração de grelhas de autoavaliação e de coavaliação dos discentes, uma vez que estamos convictos de que o processo avaliativo com carácter partilhado e implicado ganha transparência, o que melhora a qualidade e a possibilidade de sucesso das aprendizagens.

Confessamos que gostaríamos de ter experimentado muitas outras dinâmicas sugeridas pela bibliografia consultada mas, quer o escasso tempo que passamos com os alunos das turmas regidas, quer a interrupção do ritmo de trabalho a meio do ano letivo devido a impedimentos pessoais associados a questões de maternidade, impediram um trabalho de experimentação mais exaustivo.

Sugestão de novos caminhos de investigação com base nos resultados obtidos e nas reflexões

Alertavam Pujolàs (2009) e Piquer (2000) para o facto de a formação de docentes sobre a dinâmica de grupos de trabalho ou do trabalho cooperativo ser quase nula, defendendo aquele que a aprendizagem cooperativa deveria ser contemplada como mais um conteúdo curricular, uma vez que considera essencial o desenvolvimento de “habilidades sociales propias de un trabajo en equipo”. Corroborando a opinião do autor e apoiados na própria experiência profissional relativa à animação de grupos, advogamos pela elevação dessa reflexão ao contexto universitário, principalmente no que concerne à formação de docentes.

Outra das sugestões que avançamos para uma hipotética futura investigação prende-se com a análise das potencialidades do uso do TIC para o trabalho cooperativo na aula de idiomas, uma vez que existem avanços significativos no que concerne à criação de material tecnológico de suporte à Aprendizagem Cooperativa, tais como: o SAACI (Sistema de Apoio à Aprendizagem Colaborativa na Internet), o ARCOO (Aprendizagem Remota Cooperativa Orientada para Objetivos), o ADRIANE ou o Collaboratory Notebook (o qual promove a partilha de questões entre parceiros em projetos desenvolvidos em várias instituições), entre outros (Santoro, Borges, & Santos, 1999).

BIBLIOGRAFIA

Aprendizaje cooperativo: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?: propuesta para la implementación de una estructura de cooperación en el aula (2009), Laboratorio de Innovación Educativa, Madrid. Disponível em:
http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf.
Último acesso: 20 de agosto de 2013.

BAJO, M. J.M. (2009) “Planificación de la dinámica de clase”, *Innovación y experiencias educativas*, nº22. Disponível em:
http://www.csicsif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_22.html.
Último acesso: 20 de agosto de 2013.

BONALS, J. (1996) *El trabajo en equipo del profesorado*, Graó, Barcelona.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. L. (s.d.) “Afetividade no contexto da educação infantil”, *GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos nº7*, Agência Financiadora: SEE-SP. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt07-3476--int.pdf>.
Último acesso: 6 de novembro de 2013.

BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Ed. Visor. Madrid. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/94084350/Bruner-La-educacion-puerta-abierta-de-la-cultura-Cap-1-y-2>.
Último acesso: 22 de outubro de 2013

CHICA M., E. (2011) “Una Propuesta de evaluación para el trabajo de grupo mediante rúbrica”, *Escuela Abierta*, pp. 67-81.
Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3896779.pdf.
Último acesso: 20 de agosto de 2013.

COLL, C. (1994) *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artes Médicas. Disponível em: www.adidatica.com.br/arquivos/COLL
Último acesso: 6 de novembro de 2013.

DILLI, L. M. (2008) “As implicações das teorias de Vygotsky para uma aprendizagem significativa”, Revista *Didática Sistemica*, Universidade Federal do Rio Grande, volume 8. Disponível em: www.seer.furg.br.

Último acesso: 22 de outubro de 2013.

ECHEITA S., G. (2003) “¿Porqué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos”, em *Actas del Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación y Universidades. Octubre de 2003. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Echeita.htm> .

Último acesso: 22 de outubro de 2013.

ESTAIRE, S. (2009) *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.

GARCÍA-CANO, M.T., MÁRQUEZ, E.L. (2006) Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España, Revista de Investigación Educativa 3, Xalapa, Veracruz. Disponível em:

http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/garcia_marquez_educacion_intercultural_espa%C3%B1a.html

Último acesso: 3 de junho de 2014.

GIMENO S., J. (2000) “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas”, em *Atención a la diversidad*, pp.11-34, *Colección Claves para la Innovación Educativa* 6, Editorial Laboratorio Educativo, Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, M.T. (2002) “Agrupamientos de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan”, *Educar*, pp. 167-182.

Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29p167.pdf>.

Último acesso: 20 de agosto de 2013.

GUERRERO O., L.; TERRONES A., D. (2003) *Repertório de Estratégias Pedagógicas, Selección de estrategias pedagógicas que ofrecen distintas puertas de acceso a los aprendizajes esperados y diversas hojas de ruta para el diseño de un plan de clases*, Promed, Piura. Disponível em:
<http://xa.yimg.com/kq/groups/19326480/168291543/name/ESTRATEGIAS>.
Último acesso: 18 de novembro de 2012.

Informe ejecutivo *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (2007), ANECA, Madrid. Disponível em:
http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
Último acesso: 3 de junho de 2014

JACOBS, G.M.; HALL, S.J. (1994) “Implementing cooperative learning”, *English Teaching Forum*, 32, 2-5, 13. Disponível em:
[http://americanenglish.state.gov/search/solr/Implementing%20cooperative%20learning%E2%80%9D%2C%20English%20Teaching%20Forum%2C%2032?f\[0\]=bundle%3Aresource&f\[1\]=im_field_resource_categories%3A4](http://americanenglish.state.gov/search/solr/Implementing%20cooperative%20learning%E2%80%9D%2C%20English%20Teaching%20Forum%2C%2032?f[0]=bundle%3Aresource&f[1]=im_field_resource_categories%3A4)
Último acesso: 20 de agosto de 2013.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger; HOLUBEC, Edith J. (1999a) “El Aprendizaje Cooperativo en el Aula”, *Editorial Paidós*, Buenos Aires. Disponível em: <http://educativa.catedu.es>. Último acesso: 20 de agosto de 2013.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger; HOLUBEC, Edith J. (1999b) *Los nuevos círculos del aprendizaje, La cooperación en el aula y la escuela*, Editorial Paidós, Buenos Aires. Disponível em: www.cbc.uba.ar/tiki/tiki-download_file.php?fileId
Último acesso: 22 de outubro de 2013.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger (1999c) *Theory into practice* - “Making Cooperative Learning Work”, Lawrence Erlbaum Associates, volume 38, number 2, Ohio State University. Disponível em: <http://enlearn.pbworks.com/f/Johnson+%26+Johnson+1999.pdf> Último acesso: 22 de outubro de 2013.

Lei de bases do sistema educativo - Versão nova consolidada (2005) Ministério da Educação.

LIRA, C.U. (2004) “El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE”, *RedELE*, número 1. Disponível em:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff
Último acesso: 20 de agosto de 2013.

LITTLEWOOD, William (1988) *La enseñanza comunicativa de idiomas- Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, University Press.

MARTÍNEZ, M. R. M., SUÁREZ, M. E. Y. y MUÑIZ, J. C. I. (s.d.) “Agrupaciones y atención a la diversidad: las agrupaciones flexibles”. Disponível em:
http://www.aulaintercultural.org/guia_centros/pdf/AGRUPACIONES.pdf.
Último acesso: 20 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, M. K. (2000) “Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky” - capítulo II, em *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*, CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K.. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática. Disponível em:
www.adidatica.com.br/arquivos/CASTORINA
Último acesso: 6 de novembro de 2013.

ONRUBIA, J. (1999) “Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir”- *O construtivismo na sala de aula*, São Paulo, SP: Ática.

OVEJERO, B. A. (1990) *Métodos de Aprendizagem Cooperativa*, PPLL, Espanha. Disponível em:
<http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos?download=579:histria-e-mtodo>.
Último acesso: 3 de junho de 2014.

OVEJERO, B. A.; MORAL J. M.; PASTOR M. J. (s.d.) “Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI”, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo. Disponível em: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>.

Último acesso: 6 de novembro de 2013.

PIQUER, M. J. L. (2000) “Español para Fines Específicos”, *Cuadernos Cervantes*, nº28, 30-32. Disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=187127>

Último acesso: 20 de agosto de 2013.

Programa de Espanhol, NÍVEL DE INICIAÇÃO/ CONTINUAÇÃO -10º /11ºANOS (2002) Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos/ Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação, departamento do Ensino Secundário, Coordenadora-Autora Sonsoles Fernández.

Projeto Tuning (2003) Alfa Europeaid, Co-operation office.

Disponível em: <http://www.tuningal.org/pt>. Último acesso: 3 de junho de 2014.

PUJOLÁS M., P. (2002) *El aprendizaje Cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*, Documento de Trabajo, Laboratorio de Psicopedagogía, Universidad de Vic. Zaragoza. Disponível em: <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Pujolas39p.pdf>.

Último acesso: 20 de agosto de 2013.

PUJOLÁS M., P. (2008) “Agrupamiento heterogéneo del alumnado y atención a la diversidad: la estructura cooperativa de la actividad en el aula”, *Revista Perspectiva Escolar*, nº 324, Universitat de Vic. Disponível em: http://confederacionceas.altascapacidades.net/Agrupamientoheterogeneo_de_%20alumnado.pdf. Último acesso: 4 de novembro de 2013.

PUJOLÁS M., P. (2012) “Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo- Inclusive classrooms and cooperative learning”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, nº 1, pp. 89-112. Disponível em: revistas.um.es/educatio/article/download/.../132141.

Último acesso: 6 de novembro de 2013.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação (2001) Conselho da Europa, Edições ASA. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>

Último acesso: 29 de maio de 2014.

QUEIRÓS, E., *Os Maías*.

Disponível em: http://figaro.fis.uc.pt/queiros/obras/Maias/Maias_20001210.pdf.

Último acesso: 14 de abril de 2014.

RAFAEL DE GÓES, M.C. (1995) “A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação”, *Temas de Psicologia*, nº. 2, 1995, p. 23-29. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a04.pdf>.

Último acesso: 20 de agosto de 2013.

RAMOS A., M. J.; MARTÍNEZ L., F. J. (2010) “*El agrupamiento Flexible: un marco organizativo como medio para la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*”, *Espiral, Cuadernos del profesorado*, vol.3, p.66.

Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736417.pdf.

Último acesso: 20 de agosto de 2013.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) Disponível em:

http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

Último acesso: 3 de junho de 2014.

RIBEIRO, C.M.C (2006) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, UTAD, Vila Real. Disponível em:

https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/226/1/msc_rccramos.pdf

Último acesso: 3 de junho de 2014.

REGO, T.C. (2002) “Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação”, RJ: Vozes, 14ª ed, Petrópolis.

Relatório de Avaliação Externa das Escolas- Escola Secundária de Paços de Ferreira (2012) INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO, Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em: www.espf.edu.pt/index.php/.../59-avaliacao-xternas-das-escola-relatorio. Último acesso: 6 de novembro de 2013.

SÁNCHEZ Hipona, M.P. (1994) “La organización y el espacio escolar en el marco de la integración”, *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 105- 120. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150153>.

Último acesso: 2 de novembro de 2013.

SANTORO, F.M.; BORGES, M.R.S; SANTOS, N. (1999) “Um Framework para Estudo de Ambientes de Suporte à Aprendizagem Cooperativa”, *Revista Brasileira de Informática na Educação*, nº 4, Rio de Janeiro. Disponível em: www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/download/2294/2056.

Último acesso: 18 de outubro de 2013.

SERRAT, A.S.; PUJOL, E.P.; VIDAL, S.R. (1997) “Técnicas de dinámica de grupos para educación secundaria I”, *Aula de Innovación Educativa*, nº 67. Disponível em:

<http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ORIENTACIONTECNICAS%20DINAMICA%20DE%20GRUPOS%20ESO.pdf>.

Último acesso: 20 de agosto de 2013.

SERRAT, A.S.; PUJOL, E.P.; VIDAL, S.R. (1997) “Técnicas de dinámica de grupos para educación secundaria II”, *Aula de Innovación Educativa*, nº 67. Disponível em: <http://repositori.esplai.org/agora/PDF/Tecnicas-de-dinamica-de-grupo-para-educacion-secundaria-II.pdf>. Último acesso: 20 de agosto de 2013.

SLAVIN, R. (1994) *Aprendizaje Cooperativo- teoría, investigación y práctica*, Buenos Aires: Aique.

TINAJAS, A. R. (2008) *Las medidas organizativas de atención a la diversidad en un centro de enseñanza secundaria: un estudio de casos, Tesina para la obtención de Máster en gestión y Dirección de Centros Educativos*, Instituto de Formación Continua, Universitat de Barcelona. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/9702/1/Antonio%20Tinajas%20Ruiz.pdf>. Último acesso: 20 de agosto de 2013.

VYGOTSKY, L.S. (1998) *A formação social da mente*, Livraria Martins Fontes Editora Ltda., São Paulo - SP (1991), 4ª edição brasileira. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Último acesso: 27 de novembro de 2013.

VYGOTSKY, L.S. (2000) *A construção do pensamento e da linguagem*, São Paulo: Martins Fontes (2011). Disponível em: <http://www.vigotski.net/penspala.pdf>. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Último acesso: 27 de novembro de 2013.

ANEXOS

Exemplo de dinâmica cooperativa de tipo informal como as de *Pensar-formar grupos- partilha* definidas por Spencer Kagan (citado in Lab, 2009: 43)

Como hemos visto a lo largo de las actividades anteriores, **los cambios en la vida** son una de las temáticas más apreciadas en las artes en general. Además de en la literatura y en la música, se puede también encontrar su manifestación en la pintura.

Te proponemos la interpretación de la pintura *Las tres edades*, del pintor austríaco Gustave Klimt (1862-1918) en la que la vida es el elemento principal de esta obra. Podríamos decir que es la representación de un ciclo ineludible: el paso de la juventud a la vejez, el paso del tiempo.

Con tu compañero(a), haced frases interpretativas en las que uséis por lo menos dos **verbos de cambio**.



Anexo B
Dinâmica 2

¿Crees qué nosotros los portugueses y los españoles tenemos rutinas diarias muy diferentes en el arranque del día? ¿Qué opinas?

Puedes expresar tu opinión con expresiones como:

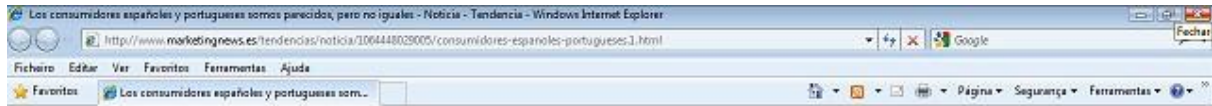
A mí modo de ver...

Pienso que...

Yo creo que...

A mí me parece que...

Lee algunas de las conclusiones del primer estudio **realizado por Leo Burnett Iberia en el marco de HumanKind Lens**, el observatorio que ha puesto en marcha para rastrear los cambios en el comportamiento del consumidor.



MarketingNews.es
Anuncios Diario del marketing

8 de marzo de 2012

Los consumidores españoles y portugueses somos parecidos, pero no iguales¹

Así se desprende del estudio "Bom día, Buenos días" realizado por Leo Burnett, en el que la agencia ha investigado los comportamientos de los españoles y portugueses en el arranque del día, su estado de ánimo al levantarse y cómo se enfrentan a la jornada en este entorno de crisis. "Hay muchas similitudes, pero también muchas diferencias entre españoles y portugueses", indicó durante la presentación Isabel Ontoso, presidenta de Leo Burnett Iberia(...).

Íñigo Rivera, director de desarrollo estratégico de Leo Burnett, dijo que "...la crisis está acentuando las diferencias" (entre los dos países). El estudio indica que

¹ <http://www.marketingnews.es/tendencias/noticia/1064448029005/consumidores-espanoles-portugueses.1.html> (adaptado)

los portugueses, que llevan más tiempo lidiando con la crisis, ya se han adaptado a ella, afrontándola con una mirada objetiva y realista(...). Mientras, los españoles, aunque muestran una tendencia al ahorro y reducción en el consumo, mantienen (...) sus rutinas cotidianas.

Espanoles y portugueses se despiertan casi a la misma hora (7:15 horas y 7:05 horas, respectivamente), tardan lo mismo en prepararse para afrontar el día (56 minutos los españoles y 59 los portugueses) y la mayoría despierta con sentimientos de indiferencia, obligación y hastío (65%), pero sus mañanas presentan diferencias significativas. Son más los españoles que se levantan sin energía (68%) y más los portugueses que amanecen con las pilas cargadas (39%). (...) **Durante las primeras horas del día, entre los portugueses priman rutinas funcionales, mientras que los españoles tienden a complementarlas con rutinas más placenteras.**

HumanKind Lens

(La investigación, realizada en colaboración con TNS, incluye entrevistas a 1.600 personas, tanto portugueses como españoles, y un estudio etnográfico en el que se han observado las mañanas de dieciséis participantes, para vivir en primera persona sus rutinas matutinas.)

En grupos de cuatro personas:

Escoged un entrevistador;

Poned/responded a las cuestiones del estudio y registrad las respuestas en la ficha. Confirmad las respuestas dadas con los datos del estudio;

Presentad las conclusiones oralmente.

Muestra del cuestionario

¿A qué hora sueles despertarte entre semana? ¿Cuánto tiempo transcurre desde que te levantas hasta que comienzas tu ocupación diaria?

	Port.	Españ.	
Hora de despertarse	7h05	7h15	Ninguna de las dos opciones
Tiempo transcurrido	59'	56'	Ninguna de las dos opciones

¿Cómo describirías el momento de despertarte por las mañanas?

Con ganas				
Indiferente				
Obligación				
Hastío/ desgana				

¿Cuál de las siguientes frases describe mejor tu nivel de energía al despertarte?

Mucha energía				
Energía				
Indiferente				
Poca energía				
Muy poca energía				

¿Cuáles de las siguientes actividades realizas cuando te levantas, antes de empezar con tu rutina diaria?

a.Desayuno				
b.Me visto				
c.Me aseo				
d.Veo las noticias en la tele				
e.Tareas de casa				
f.Fumo				
g.Navego en internet				
h.Veo la tele, DVD, Video				

¿Cuál de las siguientes frases define mejor el tiempo que empleas desde que te levantas hasta que empiezas tu rutina diaria?

Me levanto con el tiempo justo para prepararme				
Me gusta empezar tranquilo				
Dependiendo del día				

¿Qué suele ser lo primero que piensas al despertarte?

Los planes del día				
Tengo que ir a trabajar/ a la escuela				
Espero no llegar tarde				

Cuando te diriges a tu centro de trabajo/estudio, ¿realizas alguna de las siguientes actividades? Numéralas por orden de interés.

Escucho programas de actualidad en la radio;				
Adelanto tareas profesionales o estudios				
Hablo con algún acompañante				
Hablo por teléfono				
Leo un libro				
Leo la prensa gratuita				
Escribo SMS/MMS en el móvil				
Escucho música				
Leo el periódico impreso no gratuito				
Navego en internet				
Leo las noticias en internet				
Hago pasatiempos (sudokus, sopa de letras...)				
Intento relajarme/ dormir un poco				
Ninguna de las anteriores				

¿Cuánto tardas aproximadamente en llegar a tu centro de trabajo/estudio?

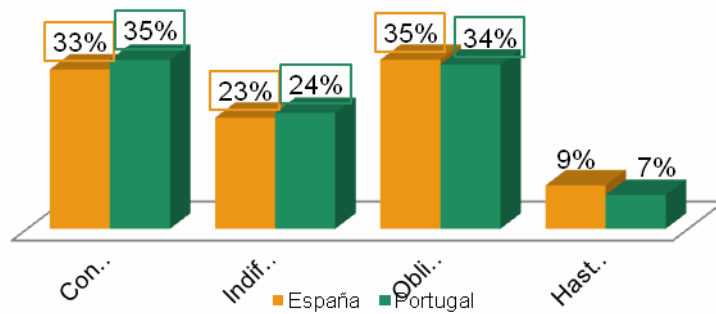
29'	27'	Ninguna de las dos opciones
-----	-----	-----------------------------

¿Cuál de las siguientes frases describe mejor la hora a la que sueles llegar a tu centro de trabajo/estudio?

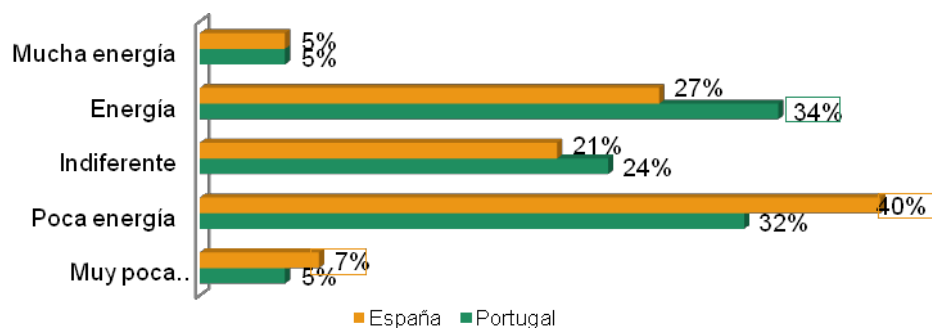
Llego con bastante tiempo, más de 15 minutos antes				
Llego con tiempo, entre 5 y 15 minutos antes				
Llego a la hora exacta				
Llego tarde, entre 5 y 15 minutos después				
Llego más de 15 minutos tarde				

Datos del estudio

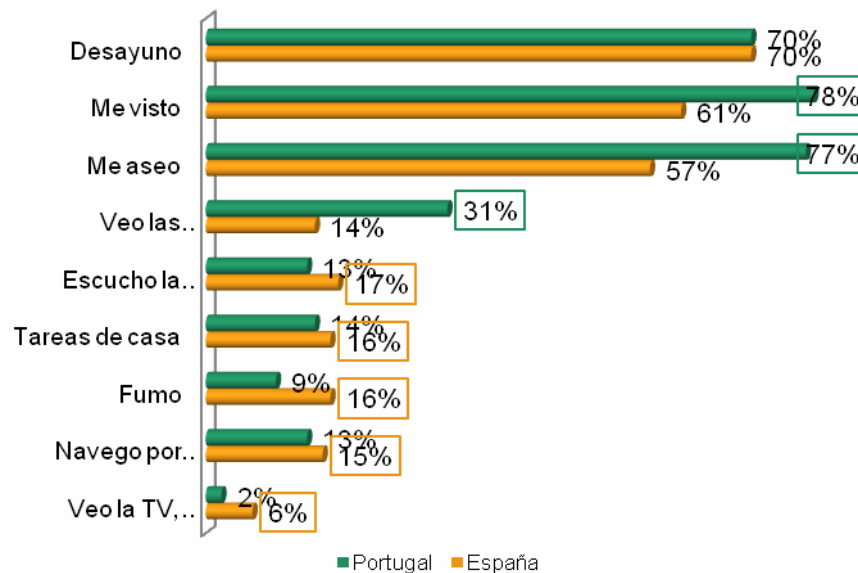
¿Cómo describirías el momento de despertarte por las mañanas?



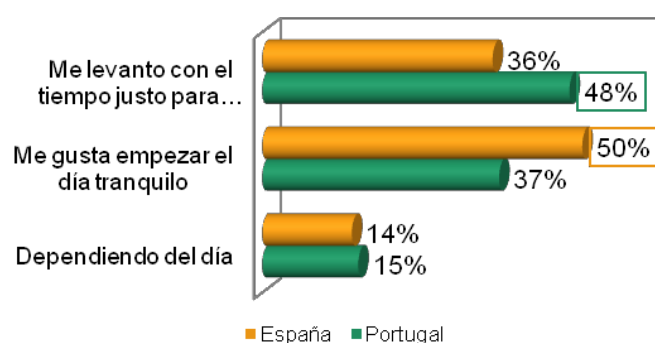
¿Cuál de las siguientes frases describe mejor tu nivel de energía al despertarte?



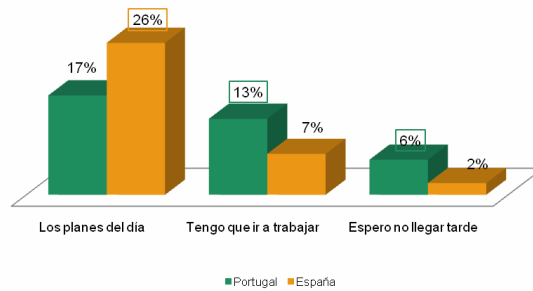
¿Cuáles de las siguientes actividades realizas cuando te levanta, antes de empezar con tu rutina diaria?



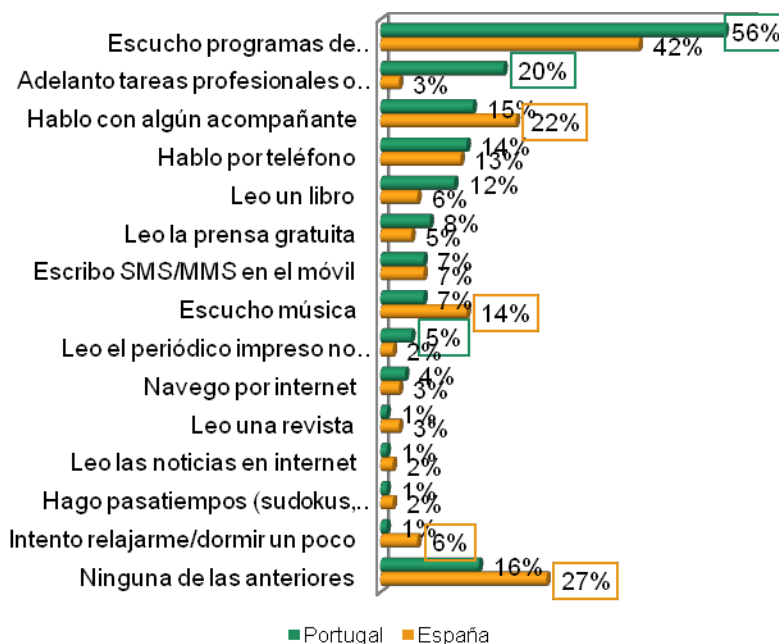
¿Cuál de las siguientes frases define mejor el tiempo que emplea desde que se levanta hasta que empieza su rutina diaria?



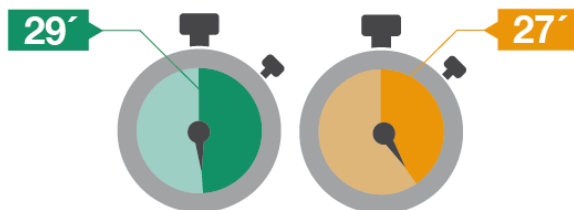
¿Qué suele ser lo primero que piensas al despertarte?



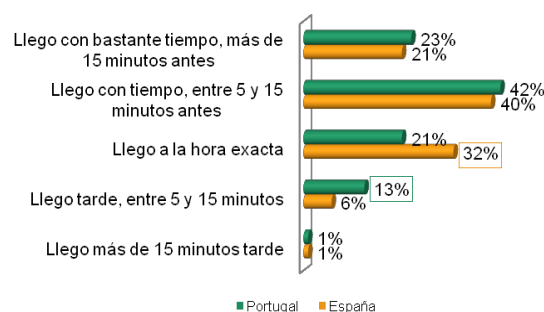
Cuando te diriges a tu centro de trabajo/estudio, ¿realizas alguna de las siguientes actividades?



¿Cuánto tardas aproximadamente en llegar a tu centro de trabajo/estudio?



¿Cuál de las siguientes frases describe mejor la hora a la que sueles llegar a tu centro de trabajo/estudio?



Anexo C

Dinâmica 3

Atividade Preparatória

Para preparar la tarea final, vas a visionar un pequeño debate sobre la “La juventud española ¿Generación perdida”, del programa Más Gente - RTVE.es A la Carta.²

Pasos de la actividad:

- Registra los argumentos principales de los dos contertulios;
- Fíjate en los recursos lingüístico- discursivos que usan para participar en el debate, sean los de los contertulios, sean los del moderador.

Dinâmica 3

El Intermediario

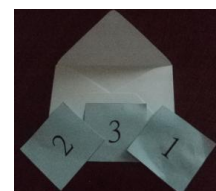
A continuación, a título de preparación previa de la TAREA FINAL, te proponemos una actividad de exposición, defensa y contraargumentación:

Pasos de la actividad:

En grupos de tres personas:

Poned las sillas en dos filas frente a frente;

Coge una tarjeta con un número;



Los que tenéis el número 1, os sentáis al lado izquierdo del aula y los que tenéis el número 2, a la derecha de tal manera que quedéis frente a frente. Los que tenéis el número 3 os quedáis en el medio.

Ibais a hablar sobre el tema del debate que habéis visionado, “La juventud ¿Generación perdida?”; el alumno A tiene una visión muy negativa sobre el tema; el alumno B es más optimista.

Los alumnos 1 y 2 no hablaréis directamente, sino que lo haréis a través de los alumnos número 3 que actuaréis como intermediarios. El propósito es llegar a un acuerdo. El intermediario deberá en todo el momento tratar de exponer lo escuchado de tal manera que ambas partes lleguen a un acuerdo o a un consenso.

Para manifestar acuerdo total, desacuerdo parcial, o desacuerdo total, podéis usar las siguientes expresiones:

acuerdo total	desacuerdo parcial	desacuerdo total
De acuerdo	(Bueno), depende	Yo no lo veo así
Tienes razón	Puede ser	¡Qué va!
Por supuesto	Es posible	Yo no estoy nada de
Desde luego	¿Tú crees?	acuerdo con...
Si, es verdad/cierto		

² <http://www.rtve.es/alcarta/videos/mas-gente/mas-gente-juventud-espanola-generacion-perdida/1527671/>

ANEXO D

Dinâmica 4

El Debate (Interacción social)

Ahora todo el grupo vais a debatir subordinado al tema aglutinador:

“La juventud ¿Generación perdida? ¿Si o no?”

Pasos de la actividad

Coge una tarjeta que te definirá:

como moderador (2 personas), que deberá: presentar a los participantes; introducir el tema objeto del debate; conceder el uso de la palabra a los participantes; impedir que las intervenciones sean acaparadas por unos en detrimento de otros; procurar que la discusión se ciña al tema tratado; evitar cualquier tipo de interrupción; indicar el momento en que el debate está legando a su fin;

observador (2 personas) que hará la conclusión del debate, resumiendo las principales cuestiones y los puntos clave defendidos por los compañeros tertulianos;

defensor del “SI” (5 personas);

defensor del “NO” (5 personas).

Nota: A ti te cabe la decisión final, respeto a tu identidad en la tarea final: simular un papel o asumir la propia identidad. Puedes cambiar de lado, si tienes un compañero que haga el cambio contigo.

Elabora una lista de los argumentos que vais a defender/ de cuestiones levantadas (los moderadores y los observadores hacen la preparación en conjunto). La noticia y los datos presentados por *Metroscopia*, del periódico *El País* te podrán ayudar. Consúltalos.

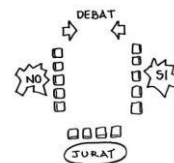
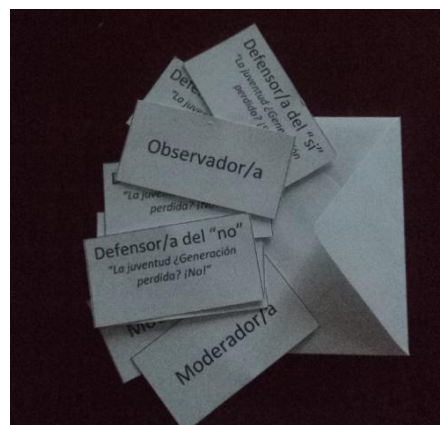


NO OLVIDES la necesidad de persuasión requerida en un debate.

Mira la tabla de evaluación para que reconozcas los parámetros que serán evaluados.

Al final, evalúa tu desempeño en la TAREA FINAL y el de cada uno de tus compañeros de clase.

Fase preparatória do debate, a qual contou com o empenho de todos os alunos, normalmente bastante apáticos.



ANEXO E

Dinâmica 4 (avaliação)

El Debate (Interacción social)

Autoevaluación y coevaluación de las intervenciones orales en el DEBATE:

“La juventud ¿Generación perdida? ¿Si o no?”

Como centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y hablante autónomo de lenguas en formación, te proponemos evaluar tu desempeño en la tarea final de la unidad y el de tus compañeros, de forma consciente.

Nº	Nombre	Antes - preparación (contenido y organización)				Durante Exposición oral																Evaluación Global
		Calidad de los argumentos presentados respeto a la unidad 10— El Debate/fuentes consultados/ empeño en el grupo				Capacidad de comunicación y persuasión, refutación, formulación de preguntas				Calidad del lenguaje/ de los argumentos, capacidad de refutación, formulación de preguntas				Respeto :por el tiempo asignado a cada turno, a los compañeros				Capacidad de comentar, apoyar o refutación, las palabras de los compañeros				
		I	S	N	SB	I	S	N	SB	I	S	N	SB	I	S	N	SB	I	S	N	SB	
1	André Andrade																					
3	Ana Carvalho																					
4	Ana Pacheco																					
6	Ana Martins																					
9	Bruno Torres																					
10	Bruno Pacheco																					
11	Celeste Marinho																					
12	Cláudia Duarte																					
14	Diana Costa																					
16	Edrice Dias																					
17	João Martins																					
21	Mónica Alves																					
22	Tânia Leal																					
23	Vanessa Freire																					

Alumno: _____ Fecha: ____/05/2013

Anexo F
Dinâmica 5

“Parejas de escritura y edición cooperativas”

Tarea Final

Grupo: 10º

Nivel: A2

Tiempo 35'

PROCEDIMIENTO DE LA ACTIVIDAD “Parejas de escritura y edición cooperativas”

¡Vamos a elegir el mejor recuerdo de viaje! (Real o ficticio)

¿Guardas recuerdos de tu mejor viaje? (Real o ficticio)

Alumno A	Alumno B
Cuéntaselos a tu compañero. Indica el medio de transporte utilizado.	Escucha cuidadosamente los recuerdos de tu compañero/a, hazle preguntas y esboza su composición. Dale su plan delineado por escrito.

Alumnos A y B

Invertid el procedimiento anterior.

Ambos alumnos trabajáis juntos en la escritura del primer párrafo de cada uno de los textos. Esto asegurará que ambos tengáis un buen comienzo.

Escribid el resto de vuestros textos individualmente.

Una vez terminadas, lee la composición de tu compañero, corrige las mayúsculas, la puntuación, la ortografía.

Podéis haceros sugerencias de revisión.

Repasad y corregid vuestros textos, según las revisiones sugeridas.

Formad grupos de 4 personas con la pareja más cercana.

Relee tu composición.

Entre todos, elegid “el mejor viaje de siempre”.

El autor (la autora) del relato elegido lo expondrá al gran grupo.

Anexo G

Dinâmica 6

Jogo adivinha-resposta

Intenta adivinar a qué famoso se refieren las oraciones y los respectivos cambios.³

- a. Confiesa que se pone nervioso cuando canta frente al público porque es una persona insegura. R.:Bono
- b. Se ha convertido en la primera española candidata al Oscar a la mejor actriz. R.:Penélope Cruz
- c. Era futbolista profesional, pero tuvo que dejarlo por culpa de una grave lesión. Entonces se hizo cantante. R.:Julio Iglesias
- d. Ha declarado que se ha vuelto un maniaco del orden. Siempre pone los objetos en línea recta o por pares. R.:David Beckham
- e. Empezó interpretando personajes secundarios latinos, pero ha llegado a ser una gran estrella en Hollywood. R.:Antonio Banderas
- f. Se hizo budista después de rodar la película *Siete años en el Tíbet*. R.:Brad Pitt



Quique Sánchez Flores

Lola Flores



³ En *Español Lengua Viva 3*, Santillana, Universidad de Salamanca (adaptado)

Anexo H

Dinámica 7

“Parejas de escritura y edición cooperativas”

Tarea Final

Grupo: 11er

Nivel: B2

Tiempo: 35'

Con el tiempo, todos cambiamos en algo: nuestro aspecto, nuestros hábitos, nuestra profesión... ¿En qué cosas has cambiado tú en los últimos diez años?

PROCEDIMIENTO DE LA ACTIVIDAD “Parejas de escritura y edición cooperativas”

Alumno A		Alumno B			
Indica tus cambios a tu compañero. Puedes inspirarte en el texto abajo transcrito.		Escucha cuidadosamente los cambios de tu compañero/a. Hazle preguntas sobre cómo era antes y en qué ha cambiado. Registra sus respuestas en el recuadro y esboza una pequeña presentación sobre él/ ella usando los verbos/perífrasis de cambio. Puedes inspirarte en el texto abajo transcrito. Jamás menciones su nombre.			
		¿Cómo era tu compañero hace diez años?	¿Cómo es tu compañero hoy?		
Invertid el procedimiento anterior.					
Alumno A		Alumno B			
Escucha cuidadosamente los cambios de tu compañero/a. Hazle preguntas sobre cómo era antes y en qué ha cambiado. Registra sus respuestas en el recuadro y esboza una pequeña presentación sobre él/ ella usando los verbos/ perífrasis de cambio. Puedes inspirarte en el texto abajo transcrito. Jamás menciones su nombre.		Indica tus cambios a tu compañero. Puedes inspirarte en el texto abajo transcrito.			
Alumnos A y B					
Ambos alumnos trabajáis juntos en la escritura del primer párrafo de cada uno de los textos. Esto asegurará que ambos tengáis un buen comienzo; Cada uno de vosotros seguís la redacción de sus propios cambios (usa verbos/perífrasis de cambio); Una vez terminada tu redacción, lee la composición de tu compañero, corrige las mayúsculas, la puntuación, la ortografía y confirma el uso de verbos/ perífrasis de cambio; Podéis haceros sugerencias de revisión. Corregid los dos textos, según las revisiones sugeridas. Jamás te debes identificar o identificar tu compañero (a). Sólo debes escribir en la hoja el número que la profesora te ha dado al principio de la actividad. Tu profesora va a recoger todos los textos; Si te toca un texto, debes leerlo en alto a ver si tus compañeros y tú conseguís adivinar a qué persona se refiere.					

Un modelo para esta fase de la actividad:

Hace diez años, xxxx era más tranquilo; ahora enseguida se pone nervioso con algunos temas, como la familia, el trabajo... Se ha vuelto también más serio e introvertido. Y físicamente, pues también ha cambiado. Antes, era más gordo, llevaba el pelo largo —parecía un *hippie*— y gafas. Ahora se ha cortado el pelo, lleva lentillas y después de un régimen, se ha quedado así, flaco como un fideo (Adaptado de <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores...>)

Preguntas orientadoras:

¿Quién...

se ha quedado alguna vez sin dinero?

se ha puesto pálido alguna vez?

no se ha vuelto loco de rabia alguna vez?

se pone siempre muy nervioso?

se ha quedado más flaco?

no se ha puesto alguna vez rojo como un pimiento?

se ha vuelto más introvertido?

se ha puesto alguna vez morado de comer?

se ha vuelto tacaño?

Autoevaluación: ¿Qué sé hacer?

El pensador, Auguste Rodin



Comprensión escrita	Entiendo información puntual sobre los cambios de la vida.	Expresión escrita	Soy capaz de contar cambios personales..	
	Soy capaz de identificar el tema de los cambios en distintas manifestaciones artísticas.		Soy capaz de escribir un texto contrastivo entre cómo era y cómo soy.	
Comprensión auditiva	Entiendo información puntual sobre los cambios de la vida.	Interacción oral	Puedo preguntar sobre cambios personales.	
	Puedo comprender la información esencial de un mensaje oral.		Puedo contestar a preguntas sobre cambios personales.	
	Soy capaz de entender detalles esenciales de un poema cantado.	Soy capaz de utilizar y comprender vocabulario sobre los siguientes temas o contenidos	Cambios personales y en la vida/ naturaleza	
Expresión oral	Soy capaz de contar cambios personales.		Los verbos/ perífrasis de cambio.	
	Soy capaz de hacer comparaciones entre cómo era y cómo soy.		Gustos y sentimientos respecto a manifestaciones artísticas	
	Soy capaz de hablar de los cambios de la vida en general.		Desilusión y decepción respecto a manifestaciones artísticas	
			Sorpresa respecto a manifestaciones artísticas	

ANEXO J

Inquérito a docentes de idiomas

Inquérito

Enquanto docente de idiomas, agradecemos o preenchimento do questionário que se segue no sentido de aferir a importância do trabalho cooperativo. Para tal, somente terá de assinalar de 1 a 5 afirmações formuladas, tendo em conta a seguinte correspondência:

1	2	3	4	5
Discordo por completo	Discordo	Sem opinião formada	Concordo	Concordo plenamente

Sexo	Masculino	Feminino
Idade		

Situação profissional relativamente à docência	Estudante de Mestrado sem experiência docente		Tempo de serviço
	Professor(a) Desempregado(a)		
	Professor(a) contratado(a)		
	Professor dos quadros (QZP/QE)		

Questão	Afirmação	Pontuação				
		1	2	3	4	5
1	Sempre que os alunos trabalham de forma cooperativa desenvolvem as relações interpessoais e inerente socialização.					
2	O trabalho cooperativo favorece a integração de alunos com diferentes características: estrangeiros ou alunos com necessidades educativas especiais.					
3	O trabalho cooperativo respeita os diferentes ritmos de aprendizagem.					
4	Um professor que promova o ensino cooperativo nas suas aulas favorece inevitavelmente a entreajuda entre os discentes, consciencializando-os para a importância da colaboração na resolução de problemas.					
5	O trabalho cooperativo contribui para a valoração positiva dos contributos individuais aquando da resolução de conflitos de grupo.					
6	O hábito de trabalhar em grupo favorece a disponibilidade natural do aluno para colaborar em trabalhos comuns.					
7	O trabalho cooperativo melhora as capacidades comunicativas de cada indivíduo, nomeadamente em língua estrangeira.					
8	O trabalho em equipa enriquece as aulas devido ao confronto de ideias.					
9	Creio que o trabalho cooperativo favorece novas abordagens dos problemas levantados.					
10	Participar em discussões de grupo potencia a tolerância e o respeito pelos colegas uma vez que ajuda o aluno a colocar-se no lugar do outro e a compreender diferentes visões do mesmo problema (diversidade individual e social)					
11	O trabalho cooperativo potencia a aprendizagem e a consciencialização, por parte do					

	aluno, de que estamos constantemente a aprender com o nosso semelhante.					
12	O trabalho cooperativo fortifica os laços entre o grupo – turma.					
13	Através do trabalho cooperativo sistemático, os alunos colaboram no suprimento de necessidades específicas de aprendizagem e mesmo na resolução de problemas de índole pessoal. X					
14	O trabalho em grupo favorece a responsabilização do aluno pelas tarefas a desempenhar, a título pessoal e grupal.					
15	A diversificação dos grupos de trabalho potencia a predisposição para aceitar a diferença e a mudança.					
16	A dinamização de trabalhos cooperativos em aula favorece a motivação discente para a aprendizagem.					
17	A gestão de conflitos em grupos de trabalho requer uma grande preparação teórico-prática por parte do docente.					
18	O trabalho cooperativo deve ser apenas mais uma ferramenta de trabalho docente, principalmente na aula de idiomas.					
19	É fundamental a partilha de experiências docentes relativas a estratégias de trabalho cooperativo no sentido de cumprir com as orientações do Marco Comum Europeu de Referência.					
20	No trabalho cooperativo, é fundamental a diversificação de estratégias e de papéis sociais atribuídos ao aluno de modo a criar novas necessidades de aprendizagem.					
21	Os critérios de avaliação dos trabalhos de grupo devem ser bem definidos, preferencialmente em colaboração entre docente e aluno.					
22	O uso de grelhas de observação e de avaliação do desempenho bem definidas é fundamental para a consciencialização do aluno no que concerne à importância do trabalho de grupo.					
23	A auto e a coavaliação são instrumentos fundamentais relativamente à autonomia e à responsabilização do aluno pela própria aprendizagem, além de desenvolver o espírito crítico (construtivo)					
24	Dinamizar estratégias de trabalho cooperativo em grupos (turmas) numerosos apresenta o mesmo grau de dificuldade que em grupos menores.					
25	O trabalho cooperativo pode inibir a participação dos alunos mais reservados.					
26	A atribuição de papéis, em trabalhos de grupo, deverá atender sempre aos diferentes perfis de aluno que o compõe.					
27	A assunção papéis, em trabalhos de grupo, deverá ser aleatória de modo a potenciar, de forma holística, as mais diversas competências de cada aluno.					

Grata pela participação,
Célia Sousa

ANEXO L

Resultados do inquérito a docentes de idiomas

